



**MÓNICA GOMES
COITEIRO** **EDUCAR PARA A CIDADANIA NO 1º
CICLO DO ENSINO BÁSICO: UMA
INTERVENÇÃO TRANSDISCIPLINAR**

Relatório de projeto de investigação do Mestrado
de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Orientadores: Prof. Carlos Cruz
Prof. Fernando Almeida

VERSÃO DEFINITIVA

Dezembro de 2019

Índice

Resumo	1
Abstract.....	2
Agradecimentos	3
Introdução	4
A Educação para a cidadania no 1º ciclo do ensino básico.....	8
A Educação para a Cidadania no contexto escolar	8
Modelos de intervenção na educação para a cidadania.....	12
A Educação para a Cidadania no programa e nas orientações curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	19
Metodologia	26
Enunciação e justificação do paradigma em que se inscreve o estudo e dos métodos utilizados	26
Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação.....	29
Descrição sucinta dos contextos em que é desenvolvido o projeto e da posição/implicação dos participantes, incluindo os/as autores, enquanto participantes- observadores.....	31
Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção.....	33
Apresentação e interpretação da intervenção.....	37
Avaliação diagnóstica	37
Conselho de turma.....	39
Atividade: 25 de abril - democracia e liberdade.....	40
2º Conselho de turma	46
Atividade: Os Direitos Humanos Universais	48
3º Conselho de turma	55
Atividade 3 - Valores, aceitação e individualidade.....	57
4º Conselho de turma	62
Atividade 4 – Percurso na Natureza.....	63

5º Conselho de turma	65
Atividade 6 – Escolhe e argumenta	68
Avaliação final	70
Considerações finais	76
Referências Bibliográficas	80
Apêndices.....	83
Apêndice 1: <i>Quiz</i> sobre os direitos humanos Universais	83

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Sequência didática de implementação do projeto de investigação	34
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Inquérito por questionário.	37
Figura 2 – Avaliação das respostas dos alunos à ficha de avaliação diagnóstica	38
Figura 3 - 1º Diário de Turma	39
Figura 4 - Trabalhos da atividade sobre o 25 de abril exposto	45
Figura 5 - Avaliação das frases escritas	45
Figura 6 - 2º Diário de Turma	46
Figura 7 - Exemplos de trabalhos realizados por alunos	52
Figura 8 - Trabalhos da atividade sobre os direitos humanos universais expostos.....	52
Figura 9 - Avaliação da apresentação e representação gráfica sobre os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.	53
Figura 10 - Avaliação das respostas dadas no Quiz sobre os Direitos Humanos Universais ..	55
Figura 11 – 3º Diário de Turma.	55
Figura 12 - Gráfico de barras sobre o valor fundamental de cada aluno	59
Figura 13 - 4º Diário de Turma.	62
Figura 14 - 5º Diário de Turma	63
Figura 15 – Percurso na natureza - avaliação dos desafios	67
Figura 16 - Avaliação da posição de cada aluno face às situações apresentadas.....	70
Figura 17 – Avaliação do inquérito por questionário inicial	70
Figura 18 - Inquérito por questionário	71
Figura 19 - Avaliação do inquérito por questionário final.....	72

Figura 20 - Exemplos de inquéritos por questionário preenchidos.....	73
Figura 21 - Participação semanal dos alunos nos Conselhos de Turma	74
Figura 22 - Avaliação da intervenção dos alunos nos Conselhos de Turma.....	74

Resumo

O presente relatório de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo apresentar o processo e análise de resultados retirados das minhas práticas de intervenção num estágio de 10 semanas numa turma de 3º ano.

Este estudo teve como objetivo a educação para a cidadania através de intervenção transdisciplinar, para que esta área fosse trabalhada articuladamente com as várias áreas disciplinares. A metodologia a que recorri foi a investigação-ação, usando como técnicas de recolha de dados a observação participante, o inquérito por questionário e análise documental, que foram essenciais para obter dados mais completos.

Com o decorrer da intervenção, a capacidade de argumentação e de mobilização de conhecimentos transmitidos ao longo das várias atividades inerentes ao projeto pedagógico foi crescendo semanalmente e isso refletiu-se nos Conselhos de Turma.

Palavras-chave: cidadania, democracia, transdisciplinaridade.

Abstract

The following research report, done in the field of the Masters degree in Pre-school Education and Primary Education, aims to present the process and the analysis of the results originated from my teaching intervention practices, during the internship of 10 weeks in a third year classroom. The purpose of this study was to demonstrate the education to citizenship through transdisciplinary intervention, in order for this area to be articulated with all the disciplines.

The methodology used was investigation-action, and the techniques used for the collection of data were the observation of the participants, the survey questionnaire and documentary analysis, which were essential in order to obtain more complete data.

As my teaching intervention unfolded, the skills to argument and mobilization of knowledge, transmitted throughout the various activities in the pedagogic project, grew every week, and this was reflected in the “Class Assembly”.

Key-words: Citizenship, democracy, transversality.

Agradecimentos

A todos os que, de uma forma direta ou indireta, me incentivaram e motivaram na realização deste percurso de que tanto me orgulho.

Introdução

Atualmente, vivemos numa sociedade democrática, no entanto, noutros países ocidentais, começa a ser notória a ascensão dos movimentos xenófobos e racistas, assim como de outras políticas e ideais extremistas, marcadamente intolerantes à diversidade crescente de muitas sociedades. Mesmo em Portugal, num passado recente, viveu-se um clima político fascista, em que valores e direitos fundamentais como a liberdade foram violados.

Em Portugal, atualmente com um Estado de direito democrático, são defendidos valores fundamentais como a liberdade e a participação ativa dos cidadãos na comunidade, o que está consagrado na Constituição da República Portuguesa (2005, p.1):

A República Portuguesa é um Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efetivação dos direitos e liberdades fundamentais e na separação e interdependência de poderes, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa.

Neste sentido e visando-se o combate à emergência da xenofobia e do racismo, a Educação tem um papel fundamental. A Escola e os professores desempenham uma das funções mais importantes da nossa sociedade, que é a formação das pessoas, ainda que hoje o grande foco das políticas educativas se debruce, essencialmente, sobre o percurso dos alunos e os seus resultados. Nesta conceção de Escola o importante são as estatísticas e não a formação individual dos alunos. Ainda neste sentido, creio que, consoante aquilo que tenho vindo a observar ao longo dos anos, o ensino está ainda contaminado por metodologias uniformes e tradicionais, em que os alunos reproduzem aquilo que aprendem, em vez de serem ensinados e estimulados a pensar e a exporem as suas perspetivas. Assim sendo e contrariando esta conceção de Escola, o foco deve estar no aluno, enquanto ser individual com ideais, opiniões e interesses próprios, que pertence e interage numa comunidade, devendo estar ciente dos seus direitos e deveres enquanto cidadão de uma sociedade pluralista e democrática. Deste modo, a educação para a cidadania é fundamental nas escolas, tendo em atenção que “(...) a cidadania, tal como a liberdade, não se impõem, mas constroem-se, organizando-se como tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis.” (Figueiredo, 1999, p.14).

Esta preocupação está de acordo com o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO (1996, p.166): “(...) escolher um determinado tipo

de educação equivale a optar por um determinado tipo de sociedade”, e que é fulcral perceber-se o papel do professor que “não é alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais (...)” (UNESCO, 1996, p.133).

Nesta perspetiva, o objetivo da escola não é somente a aquisição de conhecimentos, mas desenvolver valores e ideais, para que o aluno se vá construindo enquanto cidadão livre, ativo e responsável: “Educar para a cidadania é desenvolver vontade de participar quando tudo parece convidar ao conforto, à indiferença e à preguiça.” (Valente, cit. por Santos, 2014, p.84).

Assim, a educação para a cidadania é uma componente fundamental do ensino, sendo que a “escola é para se aprender a conhecer, a fazer, a ser, a viver com os outros, os célebres quatro pilares da Comissão da UNESCO para a educação no século XXI.” (Conselho Nacional de Educação, 2007, p.67). Ainda assim, a aplicação desta componente nas práticas pedagógicas dos professores parece estar ainda aquém do desejável, como refere Philippe Perrenoud (2002): “[... alguns] professores são favoráveis a uma educação democrática, desde que ela não tire nem um minuto à sua disciplina e não entrave o trabalho e a progressão do programa.”

Esta é uma problemática que requer especial atenção, visto que, como refere Ana Carita (2005, p.310), “onde não há responsabilidades partilhadas, dificilmente podemos falar, quer de facilitação da autonomia, quer de sentimentos de pertença e coesão. Assim se compromete o contributo da aula para a construção de uma escola vivida como uma comunidade justa.”

No último semestre do Mestrado, intervim bastante em contextos de estágio, nomeadamente no 1º Ciclo do Ensino Básico, e pude perceber que, ao longo da minha prática pedagógica, dei sempre muita relevância à componente da educação para a cidadania, pois creio que, como defendem Rousseau e Neill (cit. por Figueiredo, 1999, p.39), a escola “não deve ser uma preparação para a vida, mas a própria vida”. Nesse sentido, procurei, dentro dos possíveis, estimular a discussão de ideias e opiniões, procurar que a resolução de conflitos fosse feita pelos alunos, com vista a trabalhar determinados valores, intervindo sempre que necessário, instigando-os a refletir e a expressarem-se acerca de variados assuntos.

Ao refletir acerca dos aspetos anteriormente referidos, decidi que o tema do meu relatório de investigação seria a educação para a cidadania, não tendo ponderado outra hipótese,

visto ser algo que me marca muito enquanto futura profissional da área da educação. Marca-me, na medida em que penso ser um elemento essencial à formação integral dos alunos, que vivem numa sociedade democrática e em que se relacionam com os outros, diferentes de si e com perspectivas diferentes. Por isso, considero que é decisiva uma intervenção educativa que desenvolva nos futuros cidadãos os valores democráticos como a Liberdade, a Justiça, a Tolerância e o respeito pelos outros.

Em concordância com o que está estipulado em vários documentos de grande relevância na área da Educação, o programa do 1º Ciclo do Ensino Básico inclui uma componente de formação pessoal e social e de educação para a cidadania. No entanto, em função da minha experiência nalguns contextos educativos, considero que esta área de intervenção do professor é muitas vezes desvalorizada, face à necessidade de se lecionarem os diferentes conteúdos das áreas disciplinares ou por outras razões, nomeadamente, crerem que não é algo que compete à escola. Esta realidade choca-me e vai contra aquilo em que acredito ao nível da educação, que, para mim, se prende com a formação integral de pessoas conscientes, solidárias e participativas, detetando aqui um problema, relativamente ao qual sinto que é urgente agir.

A partir desta situação-problema, defini a seguinte questão de investigação para este estudo:

- Como integrar a educação para a cidadania no processo de ensino-aprendizagem das diferentes áreas disciplinares?

Assim, tendo em conta o exposto e enquanto profissional da área da educação, quero perceber de que forma se pode articular a educação para a cidadania com as diferentes áreas disciplinares no 1º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, integrá-la, direta ou indiretamente, através da escolha de metodologias, práticas e materiais, de modo a ser uma componente presente no quotidiano da Escola.

Este relatório está estruturado em cinco capítulos, em que no primeiro irei elucidar os conceitos nucleares associados ao tema inerente ao meu relatório de investigação, recorrendo a referências teóricas relevantes. No segundo capítulo irei expor e justificar o tipo de investigação que me propus desenvolver, assim como os métodos adotados, irei, também, descrever e caracterizar o contexto onde desenvolvi esta investigação, e, por fim, procederei à descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação e dos dispositivos e procedimentos de intervenção. No terceiro capítulo irei descrever e interpretar a intervenção pedagógica, apresentando e analisando os dados recolhidos. No quarto e último

capítulo, apresentarei as conclusões retiradas da investigação em causa, relacionando as diversas vertentes deste projeto.

Capítulo primeiro

A Educação para a Cidadania no 1º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo do projeto irei apresentar as teorias que apoiaram esta minha investigação. Na primeira parte, farei referência a autores e às suas concepções relativamente à educação para a cidadania no contexto escolar, de seguida irei apresentar modelos de intervenção ao nível educativo no âmbito da educação para a cidadania e, por fim, farei uma análise, com base em vários autores, à educação para a cidadania no programa e nas orientações curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.1- A Educação para a Cidadania no contexto escolar

Na atual sociedade democrática em que estamos inseridos, a componente da educação para a cidadania tem vindo a ganhar relevância, já que a Escola é parte integrante da sociedade e, por conseguinte, deve-se privilegiar uma educação para a democracia baseada nos seus valores, já que os cidadãos devem partilhar os valores da democracia na perspetiva de integração e participação na sociedade, como defende Judite da Fonseca (2009, p.56) afirmando que “(...) a educação deve visar a compreensão do mundo, o agir, a convivialidade, a capacidade de participar activamente com os outros, num projecto de sociedade, e deste modo, conhecer-se a si próprio e «melhorar-se» enquanto sujeito participante e activo, como cidadão, como agente de mudança.” e Claudine Leleux (2000, p.27) desenvolve esta perspetiva referindo que “(...) o sistema educativo deveria incentivar os jovens a tomarem consciência dos valores e normas éticas que subjazem aos seus julgamentos, estimulando-os a julgar moral e politicamente.”

Neste âmbito, Maria Praia (1991, p.21) acrescenta ainda que alfabetizar eticamente “(...) é acima de tudo lutar por uma sociedade mais justa. Não se confina ao currículo escolar, nem à alfabetização instrutiva.”, isto significa que a educação para a cidadania é uma preparação para a vida e para as nossas inter-relações sociais, tendo por base os valores, conhecimentos e práticas democráticas, cruciais numa e para uma sociedade democratizada: “Esta participação responsável exige um corpo de conhecimentos, competências e capacidades de intervenção que a escola deve transmitir.” (Mendo Henriques [et al.], 1999, p.7).

Segundo Gollob [et al.] (2010, p.29), o objetivo da educação para a cidadania é que os alunos aprendam sobre a democracia e direitos humanos, aprendam através da democracia e direitos humanos e aprendam para a democracia e direitos humanos. O que pressupõe, que os professores devem apoiar os alunos a tornarem-se cidadãos que conheçam o que é a democracia, os seus direitos e os seus deveres e os de todos os seres humanos (aprender sobre democracia e direitos humanos); que as dinâmicas de funcionamento da Escola reproduzam as condições da vida numa sociedade democrática, os seus valores e respeitando as liberdades e a equidade dos seus alunos e que se pratique o exercício dos seus direitos e o respeito pelos direitos dos outros (aprender através da democracia e direitos humanos); que sejam competentes e confiantes no exercício dos seus direitos, com uma consciência de responsabilidade para com os outros e a sua comunidade numa perspetiva de serem competentes no exercício de uma cidadania crítica e ativa (aprender para a democracia e direitos humanos).

Também de acordo com Moriyón (cit. por Fonseca, 2009, p.65) e Leleux (2006, p.9), a Educação para a Cidadania deve proporcionar o desenvolvimento de determinadas competências para que os alunos se preparem para participar na vida política e social de forma consciente e responsável. Para tal, segundo o primeiro autor, é fundamental que os alunos tenham oportunidades de discutir entre eles e sob orientação do professor, sempre que necessário, temas relacionados com os direitos humanos. Jorge Sampaio vem reforçar esta ideia, em Mendo Henriques [et al.] (1999, p.6), afirmando que a Educação para a cidadania “(...) obriga, deste modo, a olhar o mundo que nos rodeia, com olhos de ver, para assumirmos as identidades e as diferenças, a pluralidade de pertenças e o sentido de uma participação efectiva. Educar é despertar.”

Para tal, cada cidadão deve desenvolver “(...) sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular. Para isso, é necessária uma política voltada para a diversidade cultural, procurando desenvolver políticas de interculturalidade, onde há respeito e aceitação de todos, havendo igualmente direitos e deveres.” (Maria João Cardona [et al.], 2011, p.36). Ainda neste sentido, de acordo com Karen O’Shea (2003, cit. por Maria João Cardona [et al.], 2011, p.40) as práticas pedagógicas cuja educação para a cidadania lhes é subjacente devem ter “(...) como objetivo fundamental a promoção de uma cultura de democracia e direitos humanos (...)” e “[p]ressupõem um

processo de aprendizagem que pode desenrolar-se ao longo da vida, o qual destaca valores como a participação, a parceria, a coesão social, a equidade e a solidariedade.”.

Não é possível esperar de alguém uma atuação congruente com os princípios da cidadania tendo a igualdade como rota estruturante, se esse alguém for (por ausência de informação, por exemplo) incapaz de tomar decisões informadas e/ou interpretar criticamente a realidade, se não tiver a capacidade de autocrítica, ou se a sua liberdade tiver sido indevidamente sequestrada com base em motivos de índole diversa (...). (Cardona, 2011, p.41)

No âmbito da afirmação acima citada, a escola tem um papel fundamental na Educação para a cidadania, devendo formar os seus alunos, não só através da transmissão de conhecimentos, mas principalmente informá-los e consciencializá-los acerca dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos de uma sociedade pluralista e democrática, através de práticas exatamente democráticas, que desenvolvam competências para a vida pública, contribuindo “(...) para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos.” (Direção Geral da Educação, s.d.).

Também segundo Ilda Figueiredo (1999, p.46) é fundamental que “(...) o educador ajude a formar um espírito crítico nos alunos, condição essencial à construção e defesa da sua própria liberdade e do respeito pela liberdade dos outros.”.

A educação para a cidadania é também referida e apresentada como um elemento crucial na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, p. 3068):

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Deste modo a Educação para a cidadania não se prende somente com as relações interpessoais, mas também com a participação cívica, com questões ambientais e dos direitos humanos, entre muitas outras, o que remete para uma “(...) noção de cidadania aberta, que se tem vindo progressivamente a expandir, desde os direitos civis, políticos e sociais, aos direitos de participação e, mais tarde, aos direitos económicos e culturais. Bem se pode dizer que a

cidadania é uma permanente luta pelo reconhecimento e pela prática dos direitos.” (Afonso, 2007, p.16).

Ilda Figueiredo (1999) defende que se deve encarar os alunos como agentes ativos, como cidadãos de uma sociedade democrática, com gostos, interesses e curiosidades específicas, devendo a escola proporcionar-lhes situações de desenvolvimento de valores, atitudes e competências fundamentais à vida em comunidade, levando à “[...] emergência de um pensamento cada vez mais rico e de uma acção cada vez mais consciente.” como refere Maria Praia (1991, p.15). E esta ideia é também sustentada, mais tarde, por António Fonseca (1994, pp. 15-16), o que pressupõe que o ensino deve eliminar as metodologias tradicionalistas e privilegiar metodologias contextualizadas e adaptadas ao grupo e interesses inerentes ao mesmo, aplicando e desenvolvendo práticas democráticas, úteis à vida em sociedade.

Rowe (1993), referido por João Reis (s.d., p.118), apresenta três domínios da educação para a cidadania, representados no “triângulo da cidadania”:

- “Acção: exercício da responsabilidade pessoal no âmbito social e político (cívico)”;
- “Afectivo: Emoções; Desenvolvimento da auto-estima; Sentimentos de identidade e lealdade; Sentimentos perante os outros”;
- “Cognitivo: Compreensão dos direitos e deveres; Raciocínio moral; Reflexão crítica; Transmissão e consciência dos valores”.

O domínio afetivo e o domínio cognitivo são interdependentes, como defende João Reis (s.d. p.118), em que o domínio afetivo requer práticas e metodologias associadas às inter-relações, à aceitação do outro e ao próprio desenvolvimento pessoal, e o domínio cognitivo requer práticas e metodologias relacionadas com o desenvolvimento do raciocínio moral, com o conhecimento dos direitos e deveres, com a apreensão e consciência dos valores fundamentais e construção de um espírito crítico. Ambos os domínios culminam no domínio da ação em que se verificam, através dos atos e expressões, as competências e conhecimentos adquiridos, assim como as atitudes e comportamentos que ilustram os valores interiorizados.

Um aspeto de grande importância da educação para a cidadania é o facto de ser transdisciplinar, podendo ser abordada e trabalhada em qualquer disciplina de forma articulada com os conteúdos intrínsecos a cada área disciplinar: “O nosso sistema educativo consagra objetivos concretos em matéria de Educação para a Cidadania e as diversas disciplinas e áreas curriculares abrem espaços de operacionalização dos respetivos saberes e competências.”

(Mendo Henriques [et al.], 1999, p.7), sendo esta ideia igualmente sustentada por António Fonseca (1994, p.34), que afirma que “(...) a “abordagem directa integradora” (cit. por Andrade, 1992), caracteriza-se pelo tratamento de temáticas relacionadas com a formação pessoal e social dos alunos dentro dos tópicos das disciplinas convencionais, evitará a divisão artificial entre os temas científicos (ditos) neutros e aqueles que envolvem valores, logo, uma determinada tomada de posição.”, e é também defendida por Maria Praia (1991, p.11): “A formação pessoal e social é de carácter transdisciplinar.”.

A articulação da educação para a cidadania com as várias áreas disciplinares depende das intencionalidades do professor, assim como a capacidade de realizar práticas integradoras e com base nos princípios democráticos, mas também depende dos seus valores e ideologias: “O educador age de acordo com valores que interiorizou e em função de um futuro que imaginou tendo por base os princípios e valores que adotou.” (Figueiredo, 1999, p.24).

Em síntese, e para concluir, Cantero & Olmeda (2003, cit por Fonseca (2009, p.64) afirmam que “(...) a educação para a cidadania deve promover o conhecimento dos princípios éticos universais (liberdade, justiça, igualdade e pluralismo) e dos mecanismos políticos democráticos (formas concretas de participação, partidos políticos, formas de organização em grupo e história política) e o desenvolvimento de competências tais como a argumentação, o pensamento crítico e o questionamento (...)”. Desta forma, os futuros cidadãos devem ser capazes de tomar decisões, respeitar o outro e intervir, sempre com consciência e responsabilidade ética, política e social.

1.2.- Modelos de intervenção na educação para a cidadania

Embora a educação para a cidadania assuma alguma especificidade, pode-se enquadrá-la no campo mais vasto da educação moral, ética e dos valores, que tem sido pensada desde há séculos, e entre os autores que escreveram sobre o assunto encontramos nomes como Confúcio, Platão, Aristóteles, Kant, Durkheim e Kohlberg. Através do trabalho e reflexão por parte de vários autores, atualmente, estão definidos três modelos mais significativos de educação de valores: o modelo da “clarificação de valores”, o modelo da “comunidade justa” e o modelo de “educação do carácter” (Marques, 1998).

1.2.1 Modelo de clarificação dos valores

O modelo da clarificação dos valores surgiu nos anos 60 sendo os seus autores Rath, Harmin e Simon (1966). Este modelo foi influenciado pelas teorias psicanalíticas, personalistas, libertárias e não diretivas e defende os seguintes objetivos:

“encorajar as crianças a fazerem mais escolhas e a fazê-las livremente; ajudá-las a descobrir alternativas quanto confrontadas com escolhas; ajudar as crianças a considerarem aquilo que apreciam e acarinham; dar-lhes oportunidades para afirmarem as suas escolhas; encorajá-las a atuarem, comportarem-se e viverem de acordo com as suas escolhas; ajudá-las a tomarem consciência dos comportamentos repetidos sistematicamente na sua vida.” (Valente, 1992)

Através do conjunto de objetivos acima enumerados é perceptível que o modelo da clarificação dos valores defende que o papel do professor é apoiar as crianças no processo de autoconhecimento, que ele próprio vai proporcionando através de uma metodologia de fácil concretização nos variados contextos escolares, como referem Rath, Harmin e Simon (1966), que consiste, nomeadamente, em exercícios como “coisas que gosto de fazer”, “folhas de valores”, “incidentes”, “colocação por ordem”, “telegramas com recomendações”, “brasões de armas” e “jogos de papéis”.

Para qualquer um dos exercícios anteriores e para qualquer atividade que envolva um processo de clarificação de valores, Ramiro Marques (1998), baseado em Rath, Harmin e Simon (1966), refere uma sequência básica. Esta inicia-se com a exposição perante os alunos de uma situação ou temática com base em ocorrências na escola ou situações do quotidiano e, por fim, a reflexão por parte dos alunos, que se exprimem livremente, num clima de aceitação e abertura a todas as perspetivas. Ramiro Marques (1998) acrescenta ainda que a sequência de clarificação de valores divide-se em três etapas. A etapa inicial é a “escolha”, em que se deve partir de várias hipóteses, tendo, portanto, em atenção os possíveis desfechos de cada uma, para se realizar uma escolha de forma livre por parte de cada aluno. A intermédia é a “apreciação” e consiste em motivar os alunos a viverem satisfeitos e confiantes com a sua opção, incrementando neles a vontade de expressar publicamente a sua opção. A etapa final designa-se “atuação” e requer que o aluno seja consistente com a sua opção, isto é, que as suas ações devem refletir essa opção de forma repetida.

Raths, Hamlin e Simon (1966, pp. 109-110) determinaram que o modelo de clarificação de valores envolve um processo com sete critérios, sendo estes: “escolha livre; escolha de entre alternativas; escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa; ser capaz de ser elogiado e aplaudido; ser capaz de fazer e manter afirmações em público; manifestar-se no nosso viver e comportamento; ser frequente e repetir-se ao longo do tempo”.

Este modelo defende que o professor “(...) não impõe qualquer tipo de valores, recusa-se a assumir-se como um modelo ou um mentor e apresenta-se apenas como um facilitador no processo de escolha individual.” (Raths, Harmin e Simon, 1966, p.111), isto é, não faz juízos de valor face às posições e escolhas dos alunos, tendo como intuito fortalecer a autoestima e o autoconhecimento destes, procurando, por conseguinte, construir um ambiente de respeito e aceitação das diferenças. Para além disso, havendo uma discussão em grande grupo, os alunos poderão aprender com as posições e ideias dos outros, podendo vir a alterar a sua perspetiva inicial, num ambiente de interação e aprendizagem. Desta forma, vai desenvolvendo a capacidade de aceitação do outro e, paulatinamente, a capacidade de introspeção.

De acordo com Ramiro Marques (1998), o modelo de clarificação de valores é relativista no sentido em que os valores mais importantes para uma pessoa podem diferir dos mais importantes para outra, uma vez que estes resultam das vivências pessoais de cada um. É, por sua vez, também, um modelo hedonista, na medida em que qualquer valor é considerado legítimo, ao ser apropriado introspectivamente e explicado livremente pelo indivíduo, sendo que este modelo considera que o prazer individual e o bem-estar são fundamentais, educando para os valores, mas respeitando e privilegiando as escolhas individuais e pessoais de cada um: “Nem a escola nem a sociedade têm o direito de impor hierarquias de valores. Só o indivíduo, no uso livre da sua razão, tem legitimidade para o fazer.” (Ramiro Marques, 1998, p.111).

1.2.2 Modelo curricular da comunidade justa

Na opinião de Ramiro Marques (1998), com o avançar dos anos, o modelo de clarificação de valores revelou-se ineficiente, devido ao crescente número de atos violentos registados no contexto escolar e fora dele. Assim sendo e tendo em consideração a “(...) crescente mobilidade social, o aumento da percentagem de famílias monoparentais e o rápido crescimento da diversidade cultural (...)”, houve a necessidade de uma ação por parte da escola, pelo que, nos anos 70, Lawrence Kohlberg desenvolveu o modelo curricular da comunidade

justa. Este modelo foi desenvolvido a partir da teoria do desenvolvimento moral daquele autor, “centrada na defesa dos princípios éticos e preocupada com o desenvolvimento do raciocínio moral” (Marques, 1998, p.100).

O modelo curricular “comunidade justa” foi aplicado em contextos escolares por investigadores do centro de investigação moral da Universidade de Harvard, tendo como conselheiro do projeto o próprio Kohlberg, que estipulou os seus princípios orientadores: “A escola seria dirigida democraticamente com o pessoal e os alunos, todos com o direito de voto na tomada de decisões; a escola permaneceria suficientemente pequena para que todos os membros se pudessem encontrar frente a frente nas reuniões semanais; o pessoal e os alunos trabalhariam juntos na construção de um espírito democrático na escola; os professores aprenderiam sobre a teoria do desenvolvimento moral para que a pudessem aplicar nas suas aulas e reuniões” (Reimer, Paolitto e Hersh, 1983, p.237).

O projeto, que teve por base este modelo curricular, começou em 1974 numa escola secundária de Cambridge em duas turmas com sessenta alunos do ensino secundário. Os conteúdos das diferentes áreas disciplinares permaneciam os mesmos, mas a intervenção dos alunos na escola tornar-se-ia mais ativa e constante. Como Ramiro Marques (1998, p.112) refere, a novidade “(...) nesta abordagem é a união de duas estratégias: a discussão de dilemas morais e a criação do governo democrático na escola, que prepare os alunos para o exercício da cidadania, permitindo-lhes a aquisição de competências parlamentares.”. Este modelo premeia a participação ativa por parte dos alunos, permitindo-lhes que não só desenvolvam o seu raciocínio moral, mas também melhorem determinadas competências, consideradas fundamentais num cidadão de uma sociedade democrática, entre as quais argumentar, desenvolver a sua retórica, organizar e orientar uma reunião e participar em votações. É nesta dinâmica que os alunos “(...) aprendem a partilhar a responsabilidade na tomada de decisões e a lidar com conceitos de justiça e equidade.” (Ramiro Marques, 1998, p.113). O conceito de justiça, para Kohlberg, tem a ver com o tratamento de forma digna e igualitária de todos os indivíduos, enquanto que o conceito de equidade, diferente do de igualdade, refere-se à resposta justa face a determinada situação, dependendo dos vários fatores, mas sem atribuir benefícios ou o inverso consoante a posição social da pessoa em causa, aproximando-se da ideia de igualdade de oportunidades para todos.

Na escola em que o modelo foi aplicado, designada de “cluster school” por defender a proximidade entre as pessoas da escola, representantes de professores e alunos organizavam

reuniões semanais com o propósito de debaterem determinados assuntos inerentes ao contexto educativo. Os tópicos eram expostos pelo presidente da reunião e, de seguida, cada representante dos diferentes grupos expressavam a opinião do grupo relativamente ao conteúdo em questão, havendo posteriormente a possibilidade de intervenções individuais e, por fim, um momento de votação, com o qual se decidia acerca do tema discutido (Ramiro Marques, 1998, p. 113),

Porém, este projeto da “cluster school” não foi um sucesso, uma vez que o número de alunos e de professores era excessivo para a concretização dos princípios orientadores do projeto e também porque os professores teriam de ser extremamente empenhados para que o projeto prosperasse. No entanto, o modelo curricular da comunidade justa prevaleceu em Cambridge, Boston e Califórnia. Para este tipo de escola alternativa, Mosher (1978, p.113), professor universitário envolvido no projeto, enunciou os “princípios da escola: os programas de educação moral devem ir além da discussão de dilemas morais e afetar, diretamente, a estrutura da turma; os alunos, dada a instrução e apoio, podem governar-se a si próprios; no processo de governo, os alunos aprendem competências parlamentares.”. No sentido de aplicarem esses princípios, realizava-se semanalmente uma assembleia ao nível da escola, para que se resolvessem determinadas situações relevantes e se tomassem decisões acerca de assuntos próprios da escola.

1.2.3 Modelo da educação de carácter

Foi com base na teoria de Aristóteles, que estabelece que a “[...] busca da felicidade [é] o fim último da vida.” (p.62), que se estruturou o modelo da educação do carácter. Segundo Ramiro Marques (1998), a teoria moral de Aristóteles defende que devemos agir procurando e apreciando e tendo como finalidade a felicidade, pelo que só levando uma vida virtuosa se poderá ser verdadeiramente feliz. Neste sentido, defende que o ensino das várias virtudes passa pela prática, que considera mais importante que a teoria, na medida em que se pretende que esses atos virtuosos sejam praticados com frequência e se tornem hábitos, pelo que a “(...) ênfase é colocada na acção moral e não no desenvolvimento do raciocínio” ao contrário das perspetivas de Kohlberg, (Ramiro Marques, 1998, p.114). Esses hábitos devem ter por base os valores fundamentais, devendo os pais e professores servir de exemplo para os filhos e alunos, que, por sua vez, devem sentir-se felizes e realizados ao efetuar ações com fundamento

virtuoso, como defende Aristóteles (1991, cit. Por Ramiro Marques, 1998) na sua teoria de educação moral:

“(...) todos vemos que não é pelos bens exteriores que se adquirem e conservam as virtudes , mas sim que é pelos talentos e virtudes que se adquirem e conservam os bens exteriores e que, quer se faça consistir a felicidade no prazer ou na virtude, ou em ambos, os que têm inteligência e costumes excelentes a alcançam mais facilmente com uma fortuna medíocre do que os que têm mais do que o necessário e carecem dos outros bens”.

Algumas das atividades defendidas pelos autores que representam o modelo da educação de carácter são, atividades de cariz solidário, “(...) do tipo entreajuda e caritativo (...)”, suscitando a empatia e a preocupação pelos outros, principalmente os que têm mais carências, desenvolvendo-se pessoalmente e promovendo o altruísmo. Neste sentido, estar-se-iam a formar futuros cidadãos com potencial para tornar a sociedade mais solidária e harmoniosa e menos competitiva e egoísta (Marques, 1998, p.113).

O modelo da educação do carácter adverte para três “Es” - a exortação; o exemplo e o envolvimento, que são três meios fundamentais para a educação moral. A exortação refere-se ao incitamento dos alunos para agirem com base nos valores fundamentais e tornarem essas ações virtuosas em hábitos. O exemplo é uma estratégia de educação em que os alunos apreendem, muitas vezes, valores e atitudes a partir das ações do professor, que veem como um modelo a seguir, pelo que se o conteúdo transmitido contrasta com os atos que o professor executa ocorre um paradoxo em que a prática tende a prevalecer ao conteúdo. Por fim, o envolvimento, em que os alunos devem ser incentivados a envolverem-se em projetos de cariz solidário, na prática de ações virtuosas com a orientação do professor (Marques, 1998, p.114).

Este modelo entende que a educação moral é transversal a todas as disciplinas e que, portanto, todas elas devem ter uma intervenção na formação pessoal e moral dos alunos, podendo proceder-se ao ensino moral de três maneiras: “através da leitura e discussão de grandes obras literárias e filosóficas; através do exemplo dos professores; através do clima moral da sala de aula” (Marques, 1998, p.115).

De acordo com os autores que representam o modelo da educação do carácter, as abordagens cognitivas são ineficazes na educação moral e na formação pessoal dos alunos, que necessitam de aprender a partir da prática de atos com base em valores fundamentais, que, quando realizada frequentemente, se torna um hábito sem ter de haver qualquer reflexão prévia. Estes atos virtuosos são normalizados e tornados em hábitos, pelo que o “(...) hábito não se

molda pela reflexão, mas sim pela prática, pelo treino e pelo contacto com bons exemplos.” (Marques, 1998, p.115).

Foi desenvolvido um programa educativo no âmbito do modelo da educação do carácter, com o estabelecimento de doze estratégias com o propósito de se conseguir que os alunos desenvolvam e apreendam valores fundamentais para uma boa formação pessoal e moral. Lickona (1991) foi o autor dessas estratégias e considera três elementos do bom carácter, sendo estes o conhecimento moral, o sentimento moral e a ação moral: “O conhecimento moral exige reflexão, compreensão, formulação de juízos morais e processo de escolha. O sentimento moral exige consciência, autoestima, empatia, afeto, autodisciplina e humildade. A ação moral exige competência, vontade e hábito.” Estes três elementos do bom carácter têm, portanto, uma componente cognitiva, que este modelo considera ser a menos relevante e que tem por base o raciocínio moral; uma componente sentimental, relacionada com o bem-estar pessoal e com a formação pessoal derivada da prática e da reflexão sobre a mesma; e, por último e mais importante, de acordo com o modelo da educação de carácter, a componente prática, de ação, em que se pretende que os indivíduos tenham frequentemente atos providos de valores, o que resulta numa vivência realizada e, principalmente, feliz.

As doze estratégias definidas por Lickona, no sentido de se conseguir que os alunos tenham uma boa formação pessoal e moral, acima referidas, são as seguintes:

- o professor deve ser um exemplo para os alunos, mantendo uma postura adequada às circunstâncias vigentes, mas manifestando-se constantemente com serenidade;
- o ambiente na sala de aula deve ser empático e solidário;
- há um código de conduta que tem de ser respeitado e que assenta, fundamentalmente, na responsabilidade por parte de cada um, enquanto membros da instituição escolar;
- os alunos devem ser elementos ativos e interventivos, existindo um clima democrático na sala de aula, em que a opinião e papel de cada são considerados importantes;
- a educação moral deve ser transversal a todas as disciplinas, pois todas têm potencial na transmissão de valores e formação pessoal dos alunos;
- o professor motiva os alunos a empenharem-se vividamente em todos os projetos e incentiva à realização de atividade cooperativas, para que a entreajuda seja um elemento presente na vida escolar deles, realizando-o, idealmente, como prática frequente;

- recurso a obras literárias para reflexão acerca do conteúdo inerente ao mesmo, efetuando-se discussões no sentido de se desenvolver a consciência e o raciocínio moral;
- o recurso à violência é visto como um ato condenável, devendo recorrer-se à reflexão na resolução de situações de conflito;
- os alunos devem envolver-se em projetos de solidariedade e voluntariado social;
- um ambiente notoriamente moral deve prevalecer na escola;
- os pais devem ser aliados dos professores. (1991, p.115)

For Character é um programa educativo em que o modelo da educação do carácter é aplicado e, nas escolas de Chicago que aderiram a este programa, é privilegiado o cumprimento de regras, o respeito pelo outro, nomeadamente, através de relações de cortesia e da intervenção solidária por parte dos alunos. De forma resumida e como menciona Ramiro Marques (1998, p.116), este modelo de educação moral “(...) deve compreender, apreciar e incorporar na sua conduta os seguintes valores: honestidade, integridade, lealdade, respeito, responsabilidade, autodisciplina, justiça, afeto pelos outros, preocupação pelos outros e civismo.”.

1.3.- A Educação para a Cidadania no programa e nas orientações curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico

Nos princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 2.º), a alínea nº 5 determina, precisamente, e de forma subentendida, que a Educação para a Cidadania é, de facto, fundamental e deve ser implementada e articulada, através de metodologias e práticas que desenvolvam competências, atitudes e uma consciência crítica, tendo por base a democracia e os valores que lhe são inerentes:

“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

Diário da República, 1986, p.3068

A partir da leitura dos princípios e valores orientadores do currículo, inseridos nas competências gerais referidas no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001 p.15), é perceptível

e subentende-se que a Educação para a Cidadania desempenha um papel marcante no desenvolvimento pessoal e social do aluno, apontando-se para: “A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social”; “A valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”; “A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros”; “A participação na vida cívica, responsável, solidária e crítica.”.

Segundo as linhas orientadoras da Direção-Geral da Educação neste âmbito, a Educação para a Cidadania deve premiar a participação ativa por parte dos alunos e a reflexão sobre questões inerentes à sociedade e, mais especificamente, ao meio que os envolve diretamente, com vista a uma posterior ação relativamente aos respetivos problemas, tendo como objetivo a solução dos mesmos. Por conseguinte, defende-se, também, que a Educação para a Cidadania “(...) visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (DGE, 2012, p.1). Entende-se também que os direitos humanos e os valores fundamentais dever-se-ão refletir nas ações e atitudes, sendo que a escola deve ser um “(...) contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania (...)”. Neste documento, são enumeradas as várias dimensões da Educação para a Cidadania, sendo estas a “(...) educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os media; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade.”.

Salienta-se que a abordagem da cidadania deve ser transversal a todas as áreas disciplinares curriculares e às várias atividades extracurriculares, defendendo-se uma visão integradora das várias áreas disciplinares, adaptada e contextualizada. (DGE, 2012, pp.1-2) Esta conceção também está prevista no Decreto-lei nº6/2001: “A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico.” (Diário da República, 2001, p.260)

Maria Rosa Afonso (2007, p.14) também defende a transversalidade curricular da Educação para a Cidadania propondo diferentes possibilidades de abordagem a esta área

educativa, entre as quais “(...) situações formais de aprendizagem (...)”, salientando a adoção de “(...) metodologias activas de participação, análise e debate, de modo a que os alunos construam os significados e os confrontem com as situações reais da sua experiência ou do seu conhecimento.”; “(...) atividades de complemento curricular.”; “(...) projetos e atividades extracurriculares (...)”; “(...) organização democrática da escola (...)” e “(...) relações informais (...)”. A Educação para a Cidadania, segundo a autora (p.16), deve preparar o cidadão para a vida em sociedade, pelo que permite que se esclareçam questões, não só ao nível das relações interpessoais, mas também ao nível das relações com as instituições que integram a sociedade vigente, em que a participação cívica, numa perspectiva de cidadania aberta, “(...) respeita a contextos mais alargados, por ter envolvimento, razões e consequências a um nível mais global, como as questões do ambiente, da paz, do desenvolvimento sustentado, da segurança mundial, dos direitos humanos, etc.” (Afonso, 2007, p.16). Assim sendo, qualquer aspeto ao nível da cidadania, mais abrangente ou mais específico, deve ser enquadrado no currículo, atendendo, naturalmente, ao contexto, interesses e necessidades da escola ou da própria turma em questão.

O Conselho Nacional de Educação apresenta um conjunto de conteúdos importantes a trabalhar na escola, que estão relacionados com a educação para a cidadania: conceitos fundamentais, tais como “pessoa”, “dignidade”, “características dos direitos humanos (universais, inalienáveis; interdependentes; indivisíveis)”, “direitos e deveres”, entre outros; princípios e valores: liberdade, autonomia; respeito; reciprocidade; cuidado; igualdade; justiça; não discriminação, entre outros; questões de direitos humanos, como por exemplo a sua promoção e o facto de serem, por vezes, negados ou não reconhecidos; instrumentos jurídicos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção Universal dos Direitos da Criança; instituições, como a ONU e a UNICEF, entre outras; estratégias metodológicas: “(...) trabalho de projecto contextualizado, abrangente e integrado; actividades interdisciplinares e transversais; o debate/a discussão; a resolução de conflitos; o estudo de casos; as acções.” (2004, p.127-128).

Para F. Audigier, (cit. por Afonso, 2007, p.17) a educação para a cidadania deve desenvolver três tipos de competências, sendo estas cognitivas, éticas e da escolha de valores e sociais. As competências cognitivas prendem-se, de acordo com o autor, com questões jurídico-políticas, sendo que as leis que promovem a democracia, a dignidade e os direitos humanos são, desde logo, um suporte fundamental para a cidadania. As competências cognitivas abrangem, também, as questões do mundo atual, isto é, problemas e questões de

“(…) identidade, diversidade, exclusão, desenvolvimento, segurança, etc. (…)” com que as sociedades atuais se deparam (p.18). Também a vertente processual e a vertente dos princípios e valores dos direitos humanos e da cidadania democrática integram as competências cognitivas. A primeira vertente diz respeito aos processos de aprendizagem, construção e vivência da cidadania: “No modo “como se aprende”, temos todas as questões de estratégia metodológica e no modo como se “constrói e vive” temos todos os procedimentos de consciencialização e acção.” (p.20). A segunda vertente remete para a efetivação, na sociedade, dos valores da pessoa, “(…) do respeito pela dignidade, contra qualquer tipo de discriminação, e do compromisso com o desenvolvimento pleno das suas qualidades essenciais (…”, independentemente do contexto, da situação e do cidadão (p.20).

As competências éticas e de escolha de valores, definidas por Audigier (cit. por Afonso, 2007, p.21), pressupõem a valorização e desenvolvimento de valores éticos, que devem ser significativos para o cidadão, devendo este escolhê-los e integrá-los nas suas ações diariamente. Por fim, as competências de ação ou sociais, “(…) na comunidade, na resolução de problemas, no debate público (…)” (p.17), também referidas pelo autor, remetem para a capacidade de participação “(…) discutida, reflectida e responsável.” (p.21) e a intervenção consciente por parte do cidadão.

Maria Rosa Afonso (2007, p.17) também identifica componentes cruciais numa ação cívica, sendo estes o conhecimento, os valores e ações, que devem estar interligados e que resultam numa “(…) participação reflectida e empenhada.” Esta autora enumera os princípios orientadores do trabalho pedagógico:

- “Articulação da Educação para a Cidadania, como componente transversal aos currículos, com a Formação Cívica enquanto área curricular não disciplinar e de acordo com os programas das respectivas disciplinas e (…)” com o Plano Curricular de Turma;
- “Abordagem integrada (…)” dos vários conteúdos ao nível do saber, do valorizar e do agir;
- “Abordagem transversal e interdisciplinar das questões da cidadania, (…”, a partir de trabalhos de projeto, particularmente;
- “Recurso a metodologias “(…) de colaboração, de reflexão e de participação (…”, que permitam a aquisição de conhecimentos, que posteriormente se reflitam nas ações, comportamentos e atitudes, através de atividades práticas.”;

- Abrangência de “(...) todos os temas e questões, partindo da experiência e dos conhecimentos dos alunos (...)”, partindo do próximo e conhecido para o geral;
- Processo de aprendizagem contextualizada, tendo em atenção questões sociais, estando a escola inserida na sociedade, pelo que a criação de projetos e parcerias é importante;
- “Avaliação contínua dos processos de trabalho (...)”, reajustando-os sempre que necessário, no sentido de melhorar o processo educativo. (Afonso, 2007, p.23)

Para além dos princípios orientadores do trabalho pedagógico, Maria Rosa Afonso (2007) apresenta ainda várias metodologias fundamentais para a educação para a cidadania: processos de trabalho cooperativo, processos de trabalho reflexivo, processos de resolução de problemas, processos de negociação, acordo e contrato, simulação de papéis (*role play*) e ações concretas. Os processos de trabalho cooperativo dizem respeito a trabalhos de grupo, pois promovem, precisamente, a cooperação e entreajuda entre os alunos, premiando-se as aprendizagens conjuntas, através de variados processos regrados e consensuais, pondo-se de lado a competitividade. Os processos de trabalho reflexivo permitem “(...) clarificar posições e conhecer mais sobre determinado assunto (...)” (p.24), sendo estes o debate, o questionamento, a expressão de ideias e pensamentos, entre outros. É importante que todos os alunos participem nestes processos, de modo a desenvolverem valores e atitudes democráticas. Já os processos de resolução de problemas envolvem “(...) estratégias de análise e de discussão.” (p.24). Nestes processos, ao encontrar-se um problema, discutem-se as várias possibilidades para solucioná-lo, argumentando e justificando as diversas opções. Este processo serve para problemas do quotidiano, mas também para discutir dilemas morais e discutir valores, sendo que estes “(...) não podem ser impostos por outrem nem escolhidos em grupo, é cada indivíduo que, de forma discutida e ponderada, antecipando e medindo as consequências, faz as suas escolhas, sabendo que isso implica defendê-las publicamente e integrá-las nas suas atitudes.” (p.24).

Os processos de negociação, acordo e contrato tornam-se fundamentais quando um problema não tem solução imediata, nem acessível, pelo que, estrategicamente, se recorrem a estes acordos que envolvem “(...) confiança, responsabilidade e empenhamento.” (p.25). Com a concretização de um acordo, é indispensável que ambas as partes cheguem a um consenso e procurem a melhor resposta possível, sendo, por vezes, necessário um mediador neutro para facilitar o processo.

Na simulação de papéis, os intervenientes vão simular papéis e situações que podem estar muito distantes daquilo que já alguma vez experimentaram ou tiveram conhecimento. “Mais do que colocar-se no lugar do outro, que a questão dos valores também envolve, aqui, trata-se de “ser” o outro, vivendo a situação como se fosse o/a protagonista (...)”. Quando terminada a representação, deve-se discutir sobre a situação representada, em que os espectadores e intervenientes na simulação devem exprimir aquilo que sentiram e pensaram e fazerem comentários acerca da mesma. (p.25). Por fim, as ações concretas “(...) têm de fazer parte de um plano, ter um enquadramento, uma justificação e cumprir um objectivo (...)”, e “(...) integram o chamado trabalho de projecto, metodologia que permite alcançar resultados importantes ao nível da intervenção cívica.” (p.26), resultando, muitas vezes em voluntariado em várias associações e parcerias com instituições sociais.

A Direção-Geral da Educação estabeleceu os princípios que orientam, justificam e dão sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e que são os seguintes (cit por Martins *et al*, 2017, pp.13-14):

- Base humanista: a escola prepara os alunos para a participação ativa na sociedade, com base em conhecimentos e valores, valorizando a dignidade humana e o meio ambiente;
- Saber: “O saber está no centro do processo educativo (...) e (...) a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto.”. Para tal, a escola é responsável por proporcionar que os alunos desenvolvam cultura científica, para que tomem decisões e intervenham de forma consciente e informada;
- Aprendizagem: “A ação educativa promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida.”;
- Inclusão: “A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia.”;
- Coerência e flexibilidade: O processo de aprendizagem deve ter uma ação educativa coerente e flexível, de modo a permitir a participação dos alunos na sua formação;
- Adaptabilidade e ousadia: a escola deve preparar os alunos a mobilizar conhecimentos e competências, alertando-os para a importância de se manterem informados e atualizados, capazes de se adaptarem a diferentes contextos e funções;

- Sustentabilidade: a sustentabilidade é uma das maiores questões sociais da atualidade ao nível global, pelo que a escola desempenha um papel crucial na transmissão de informação acerca desta temática e no desenvolvimento nos alunos de uma consciência relativamente à sustentabilidade;

- Estabilidade: “educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência.”.

Também se estabeleceram os valores inerentes ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (cit. por Martins *et al*, 2017, p.17), que a escola deve promover e que os alunos devem desenvolver e aplicar nas suas ações quotidianas. Estes valores são a responsabilidade e integridade, na medida em que o aluno deve agir em prol do bem comum, refletindo valores fundamentais nas suas intervenções, estando consciente da sua responsabilidade social e respeitando-se a si e aos outros. São, também, a excelência e a exigência, pelo que o aluno deve fazer o seu melhor em todas as suas intervenções e ser resiliente e persistente face às adversidades, sendo solidário para com os outros. A curiosidade, reflexão e inovação são outros valores enumerados, visto que os alunos devem ter vontade de “(...) aprender mais (...)” e “(...) desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo.”. Outros valores que se destacam são a cidadania e a participação, uma vez que o aluno deve participar ativamente na sociedade e ter uma base humanista, respeitando e sendo solidário com o outro e agindo em concordância com os direitos humanos e procurando soluções para problemas sociais atuais como o da sustentabilidade ecológica. Por fim, o último valor mencionado é o da liberdade em que se estabelece que o aluno pode e deve manifestar “(...) a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.”.

Se conseguirmos que a educação para os direitos humanos se torne significativa para professores, alunos e comunidade em geral, então ela passará a ser uma aprendizagem tão *natural* como o português ou a matemática e a sua abordagem pedagógica será valorizada e devidamente apoiada. Esse é o desafio da escola, esse é o desafio de todos nós.

Conselho Nacional de Educação, 2004, p.128

Capítulo segundo

Metodologia

No presente capítulo irei justificar e explicar a metodologia investigativa a que recorri neste meu projeto de investigação, assim como as técnicas e instrumentos de recolha de dados a que recorri. Irei caracterizar as técnicas escolhidas e o seu fundamento nesta investigação. Apresentarei os instrumentos de recolha de dados que utilizei durante o projeto, o contexto onde realizei esta investigação e a sequência pedagógica que preparei para intervir e implementar o projeto de investigação.

1. Enunciação e justificação do paradigma em que se inscreve o estudo e dos métodos utilizados

Ao falarmos de investigação referimo-nos à utilização de conceitos, teorias, técnicas e instrumentos de recolha e análise das informações necessárias, com o propósito de encontrar soluções face a determinados problemas de conhecimento em áreas variadas. Para tal, existe um conjunto de abordagens e metodologias diversificadas, cuja escolha é determinada pela natureza do objetivo e do objeto de investigação.

No caso da investigação desenvolvida, esta remete para a área da educação, debruçando-se sobre uma problemática identificada por mim, no contexto de estágio e trata-se, claramente, de uma investigação qualitativa, tendo em consideração os seus cinco aspetos principais, referidos por Bogdan e Biklen “(...) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.”, “(...) é descritiva”, “(...) interessam-se mais pelo processo (...)”, os investigadores qualitativos analisam os “(...) dados de forma indutiva”, “O significado é de importância vital (...)” (1994, pp. 47-50). Este tipo de investigação corresponde ao que foi desenvolvido, já que, efetivamente, o processo teve uma enorme importância, visto que implementei práticas sobre as quais refleti e procurei melhorar, para que a prática seguinte fosse melhor e porque há sempre aspetos a melhorar. Por outro lado, o foco no processo corresponde à preocupação em melhorar a problemática que identifiquei no estágio e à natureza de interação do dispositivo de intervenção pedagógica adotado. A fonte direta de dados é, claramente, o contexto de estágio e em que eu fui o instrumento principal da

sua recolha, ao proporcionar situações no âmbito do meu projeto de no sentido de melhorar o problema identificado, que implicou uma recolha paralela e continuada dos dados necessários para a investigação. É descritiva na medida em que os dados recolhidos visaram reconstituir, na sua complexidade, o processo de desenvolvimento da intervenção pedagógica e a análise e interpretação dos dados foi feita de forma indutiva, ou seja, partiu-se dos factos observados para a análise e conclusões acerca dos mesmos. Para finalizar, sem dúvida que numa investigação destas, a preocupação do investigador deve debruçar-se na recolha das significações atribuídas pelos atores sociais às suas ações.

Esta investigação partiu de uma problemática que identifiquei na prática e face à qual recorri a estratégias diversificadas, passando por um processo de ação e reflexão, com o intuito de melhorar ou solucionar essa tal problemática. Por isso, considereei que o método mais adequado a usar nesta investigação fosse a investigação-ação, que, de acordo com John Elliot (1991), “trata-se do estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior” (como referido em Afonso, 2005, p.74).

A investigação-ação é uma prática que qualquer profissional docente deve adotar, sendo um processo cíclico de ação-reflexão, no sentido de melhorar contínua e gradualmente essa prática, como salienta Isabel Alarcão (2001) e como também é referido em João Pedro da Ponte (2002, p.5): “Realmente não posso conceber um professor que não se questione (...)”.

Segundo Kuhne e QuigleyCit por Arménio 2006, p.6) a investigação-ação define-se por três fases essenciais - a fase de planificação, a fase de ação e a fase de reflexão. Num primeiro momento, com base na problemática que detetei no contexto de estágio, estabeleci a questão-problema “como articular a educação para a cidadania no processo de ensino-aprendizagem das diferentes áreas disciplinares?”. Face a esta problemática, muni-me de informação e implementei materiais, metodologias e estratégias pedagógicas com vista a solucionar essa problemática, recolhendo simultaneamente dados importantes à minha posterior análise e reflexão acerca dos mesmos. Caso não tivesse sido resolvido, reavaliava-se o problema e estruturavam-se novas medidas de atuação. Deste modo, podemos afirmar que a investigação-ação é uma metodologia que se apresenta como “uma espiral de planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (Matos, cit por Fernandes, s.d., p.7). No caso da investigação a que me propus, pretendi, numa fase de reflexão, avaliar, através da análise dos dados recolhidos a partir de

várias técnicas de recolha e tratamento de dados, se os alunos compreenderam questões inerentes à educação para a cidadania e apresentaram atitudes, comportamentos e discursos evidenciando essas aprendizagens, através de variados tipos de atividades que lhes fui apresentando ao longo das aulas. Ao longo das mesmas, fui refletindo acerca das minhas intervenções, no sentido de as melhorar, assim como os materiais e metodologias envolvidas nas mesmas, com vista a resolver a problemática que identifiquei num primeiro momento, procurando proporcionar o melhor processo de ensino-aprendizagem aos alunos. Estes são, ou deveriam ser, o foco de interesse no processo educativo, e, enquanto investigadora, tive noção de que deveria ter em atenção e respeitar o contexto, devendo conhecê-lo profundamente, assim como às suas dinâmicas, para aí estar segura das minhas práticas e decidir de que modo poderia intervir com vista a melhorar ou solucionar a problemática presente.

A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados. (Lídia Máximo-Esteves, 2008, pp. 9-10)

Para Arménio (2006, p.6), “a Investigação-acção sugere uma intervenção que pode ser benéfica quer para a organização quer para o investigador e para a comunidade”, isto porque esta metodologia permite ao investigador conhecer e compreender o contexto onde está a intervir através da experiência direta, assim como a temática inerente ao problema detetado, com vista a transformar determinado aspeto inerente a esse mesmo contexto. Este aspeto é, para mim, muito relevante, pois tem sido fundamental ficar a conhecer mais acerca desta temática, que se verifica em muitos contextos educativos, assim como compreender de que modo posso melhorar este problema no contexto onde estou a intervir, pelo que sinto que me enriquece enquanto futura professora-investigadora. Ao agir nesse sentido, o investigador, ao procurar resolver uma problemática inerente a uma instituição e/ou da comunidade, esta, claramente, beneficiará com isso: “o conhecimento adquirido / obtido pode ser imediatamente aplicado; e a investigação é um processo que liga intimamente a teoria à prática.” (Arménio, 2006, p.7).

Na minha opinião, este método de investigação é fundamental para a resolução de problemáticas sociais. Ao nível da educação é realmente importante, pois os professores pretendem, de um modo geral, promover um ensino de qualidade, pelo que, ao intervirem, detetam, naturalmente, problemáticas que querem procurar solucionar: “Torna-se necessária a

exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação.” (João Pedro da Ponte, p.2). Para tal, iniciam um processo de ação e reflexão sobre a prática que faz de um professor, um professor-investigador: “Um estado de dúvida, de vacilação, de perplexidade, de dificuldade mental, em que se origina o pensamento, e um acto de busca, de caça, de investigação, para encontrar algum material que esclareça a dúvida, que dissipe a perplexidade.” (Dewey, cit por Máximo-Esteves, 2008, p.26). Este método, na sua essência, serve de inspiração para o nosso dia-a-dia, em que não nos devemos conformar com determinadas ocorrências ou realidades, mas sim ter uma atitude reflexiva, crítica e interventiva, procurando melhorar certas questões sociais.

Ao refletir acerca da investigação-ação, compreendo que esta não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação (de qualidade): “Nesse sentido, a investigação-ação, mais do que uma metodologia, tende a afirmar-se como um *modus faciendi* intrínseco à atividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas (...).” (Coutinho, et al., 2009, p. 376).

2.- Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação

Com vista a avançar com a minha investigação, num primeiro momento de recolha de dados, prévio à minha intervenção no contexto, estruturei um inquérito por questionário, ao qual todos os alunos responderam individualmente por escrito, para que, ao analisar as suas respostas, percebesse o que já sabiam acerca de cidadania e identificar as suas conceções prévias relativamente a este assunto. Desta forma, conseguirei, posteriormente à minha ação no contexto, perceber se consegui obter os resultados desejados com a minha intervenção ou que componentes deveriam ser ainda melhoradas.

O inquérito por questionário é uma técnica muito usada em investigação, e consiste num conjunto “(...) de questões escritas a que se responde também por escrito.” (Afonso, 2005, p.101), recolhendo-se dados do interesse do inquiridor, de uma quantidade significativa de indivíduos. A partir desta técnica, recorri às três áreas de recolha de informação, que segundo Tuckman cit por Afonso (2005), são a recolha de dados sobre o que os inquiridos sabem, sobre o que preferem e sobre o que pensam.

O questionário tinha várias afirmações relacionadas com esta temática, nas quais os alunos teriam de colocar um C, caso concordassem ou um N, caso não concordassem. Este inquérito por questionário será novamente implementado no último dia de estágio, após as intervenções inerentes ao meu projeto de investigação.

A técnica de recolha de dados mais relevante na minha investigação foi a observação, neste caso, participante, na medida em que intervimos no contexto. Segundo Afonso (2005), esta é uma “(...) técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários” (p.91). Neste sentido, pretendo analisar os registos que fiz em diferentes formatos, a partir do que observei atenta e criticamente, de forma direta e fidedigna, já que a “(...) observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Lídia Máximo-Esteves, 2008, p.87). A observação que realizei foi participante, pois promovi e, ao mesmo tempo, observei as atividades desenvolvidas com a intenção de proporcionar situações de aprendizagem cuja temática girou em torno de conceitos e temas associados à cidadania. Realizei uma atividade relacionada com a democracia, uma com os Direitos Humanos Universais, uma com os valores finais que integram a escala de valores de Milton Rokeach (1973). Foram, também, realizadas várias atividades de sistematização destes conteúdos, em articulação com conteúdos das várias áreas disciplinares. Assim, observei enquanto interveniente direto e registei dados pertinentes para análises e reflexões futuras às intervenções. Os registos foram efetuados com recurso a diferentes instrumentos, sendo estes notas de campo, que incluem “(...) registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações, e interações (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (...)” (Spradley, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p.88), assim como reflexões na sequência daquilo que se vai observando, segundo Bogdan e Biklen, cit por Máximo-Esteves (2008).

Para que a recolha de dados fosse bastante completa e rica em informação, efetuei também registos fotográficos, áudio e vídeo a que recorri posteriormente para analisar o seu conteúdo.

Para além dos instrumentos referidos anteriormente, procedi também à análise documental, analisando as produções dos alunos, nomeadamente os diários de turma: “A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.” (Lídia Máximo-Esteves, 2008, p.98). Esta análise é crucial neste processo investigativo, uma vez que, a partir destes documentos consigo retirar e analisar imensa informação relativamente ao que os alunos apreenderam em função do que era desejável e expectável ou se terei de pensar e realizar outro tipo de abordagem na educação para a cidadania.

3.- Descrição sucinta dos contextos em que é desenvolvido o projeto e da posição/implicação dos participantes, incluindo os/as autores, enquanto participantes-observadores

A intervenção pedagógica objeto deste estudo decorreu entre março e maio numa Escola Básica do 1º Ciclo, pertencente a um Agrupamento de Escolas do concelho de Setúbal,.

Em primeiro lugar há que referir que, através do Projeto Educativo desta Escola, percebe-se que esta instituição está verdadeiramente focada na transmissão de valores e no desenvolvimento global da criança, dando especial atenção à Educação para a cidadania: “Educar em cidadania implica (...) centrar as ações educativas no desenvolvimento da pessoa, da sua identidade, do cidadão do aqui e agora, mas também do responsável e participante no desenvolvimento de uma sociedade justa, solidária e democrática.” (Projeto educativo – Agrupamento de Escolas de ---, 2016-2019, p.11), o que revela tratar-se de um contexto favorável ao desenvolvimento deste projeto.

A Escola tem cerca de 72 alunos distribuídos por três salas de aula. É constituída por um único edifício de rés-de-chão, no qual existem as salas de aula, uma sala para as auxiliares, uma biblioteca (num dos corredores), quatro casas de banho, um refeitório, uma cozinha e uma sala de professores. Esta escola tem um espaço exterior vasto, que possui alguns espaços verdes.

Em termos de pessoal, segundo o Projeto Educativo, esta escola tem seis professores, dos quais três são os titulares das turmas, dois são de apoio e coadjuvação e um de ensino especial.

Neste estágio presenciei as aulas da professora titular da turma do 3ºano, que exerce a sua profissão nesta escola há já bastantes anos e acompanha esta turma desde o 1º ano. A turma era composta por vinte e seis alunos, dezasseis raparigas e dez rapazes, entre os oito e nove anos de idade.

A sala de aula tem uma boa dimensão, tendo em consideração o número de alunos da turma, e as mesas estavam agrupadas (um grupo de 8, três grupos de 4 e um de 6), de modo a promover o trabalho de grupo e cooperativo. A sala, de forma retangular, tem um quadro para se escrever com caneta, um computador, ao qual só a docente e as professoras estagiárias tinham acesso, dois projetores, alguns armários e caixas de arrumação e uma zona de leitura. A sala tem uma porta de acesso ao restante edifício e várias janelas que preenchem uma das paredes da sala, todas com estores para regular a luminosidade do espaço.

Tanto a sala como os respetivos equipamentos apresentam boas condições, sendo, também notória a limpeza da sala, o que é muito importante, não só por razões estéticas, mas também de segurança e saúde. O ambiente global é muito cativante e agradável, sendo adequado para um espaço de aprendizagem.

Após consultar o dossier referente aos processos de cada aluno, foi possível constatar que, em geral, são crianças provenientes de famílias de classe média/alta.

Nesta turma não havia nenhum aluno referenciado com Necessidades Educativas Especiais, embora um deles apresentasse muitas dificuldades em todas as áreas de ensino e o seu nível de concentração era bastante reduzido.

A turma caracterizava-se por ser bastante trabalhadora, empenhada e participante, o que ajudou bastante na realização deste estudo. Para além disso, e tendo em conta o Projeto Educativo da escola, os alunos, de um modo geral, não apresentaram dificuldades na gestão e cumprimento das regras de sala de aula, tendo, muitas vezes, prevalecido a entreajuda e momentos cooperativos entre eles.

4.- Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção

O meu projeto de intervenção consistiu numa sequência de atividades, antecedidas de uma avaliação diagnóstica, de modo a recolher informação sobre os conhecimentos dos alunos relativamente a conteúdos e situações diretamente relacionadas com a educação para a cidadania.

No que concerne às atividades em si, trabalhei vários conteúdos associados à educação para a cidadania e procurei transmitir valores, inspirando a minha intervenção prática e metodologia na “atuação pedagógica com objetivo moral”, apresentada por Leleux (2006, p.36).

Todas as atividades que realizei com a turma, iniciaram-se com uma contextualização e um envolvimento inicial, de modo a que os alunos se sentissem interessados e curiosos relativamente ao que iria ser trabalhado, o que, para Leleux, corresponde à “fase libertadora”- a primeira fase de um projeto educativo. A fase seguinte, a “informativa”, que Leleux considera facultativa, consiste em “(...) disponibilizar ou solicitar à criança informações (...)” (p.36) necessárias à implementação do projeto educativo, esclarecendo-se dúvidas que os alunos apresentem relativamente à atividade em si ou a termos e conteúdos que lhe são inerentes. A fase seguinte, a “fase formativa”, inicia-se com o levantamento de questões apresentadas pelos alunos e apresentação de algumas questões por parte do professor, no sentido de recolher informações sobre as conceções prévias dos alunos, algumas, certamente, alternativas. Nesta fase desenrola-se a atividade em si, o processo e reflexão prévios ao balanço das aprendizagens e do produto da atividade. Por fim, a “fase de integração”, segundo Leleux (2006, p.36), tem como finalidade a consolidação dos principais conteúdos da atividade, pretendendo-se que a reflexão leve a uma atitude de interação e, idealmente, de intervenção.

Deste modo, ao longo da minha intervenção, realizei uma atividade relacionada com a democracia, uma com os Direitos Humanos Universais e uma com os valores finais que integram a escala de valores de Milton Rokeach (1973). Foram, também, realizadas duas atividades de sistematização destes conteúdos, em articulação com conteúdos das várias áreas disciplinares.

No que concerne à sequência didática que defini, consistiu no seguinte:

Quadro 1 - Sequência didática de implementação do projeto de intervenção.

Datas e atividades	Áreas curriculares	Objetivos
Avaliação inicial		
1º Conselho de turma	Estudo do meio	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos; - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação.
Atividade 1: Liberdade e democracia	Português: Estudo do Meio: Expressão Plástica: Expressão musical:	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da obra “O tesouro”; - Identificar o tema ou o assunto do texto assim como os eventuais subtemas; - Compreender o essencial do texto escutado e lido. - Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor. - Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais (25 de abril) e seu significado. - Recolher dados sobre aspetos da vida quotidiana do tempo em que ocorreram esses factos. - Fazer dobragens: cravos; - Cantar canções: Grândola vila morena e somos livre; - Reproduzir pequenas melodias; - Experimentar sons vocais;
2º Conselho de turma	Estudo do meio	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos; - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação.
Atividade 2: Direitos Humanos Universais	Português: Estudo do Meio:	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor. - Promover o conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos; - Promover a solidariedade e o respeito pela diversidade; - Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos.
3º Conselho de turma	Estudo do meio	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos; - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação.

Datas e atividades	Áreas curriculares	Objetivos
Atividade 3: Valores fundamentais	Português: Estudo do Meio: Matemática:	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da obra “Uma mesa é uma mesa... Será?”: Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor. - Promover a solidariedade e o respeito pela diversidade; - Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos - Identificar a frequência absoluta de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de dados que pertencem a essa categoria/classe; - Identificar a moda de um conjunto de dados discretos como a categoria/classe com maior frequência absoluta. - Identificar o máximo e o mínimo de um conjunto de dados numéricos respetivamente como o maior e o menor valor desses dados e a amplitude como a diferença entre o máximo e o mínimo.
4º Conselho de turma	Estudo do meio	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos; - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação.
Atividade 4: Percurso Natureza	Expressão motora	- Colaborar com a sua equipa interpretando sinais informativos simples (no percurso e no mapa), para que esta, acompanhada pelo professor e colaboradores, cumpra um percurso no espaço exterior da escola, combinando habilidades aprendidas anteriormente, mantendo a perceção da direcção do ponto de partida e outros pontos de referência.
5º Conselho de turma	Estudo do meio	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos; - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação.
Atividade 5: Escolhe e argumenta	Expressão dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa em interação com o outro; - Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos, constituindo sequências de ações — situações recriadas ou imaginadas, a partir de um tema: situações de gestão de conflitos do quotidiano.
Avaliação final		

Para além desta sequência pedagógica, irei também analisar os dados recolhidos nos Conselhos de Turma que realizei semanalmente. Nestes, pretendo verificar a evolução da intervenção dos alunos durante os Conselhos, o tipo de intervenção e a mobilização de conteúdos trabalhados nas atividades no debate de ideias e na resolução de determinadas situações. Os Conselhos de Turma são importantes para os alunos aprenderem para a participação democrática:

“ Os alunos deviam compreender tópicos políticos importantes – ambos para o seu próprio bem (aprender “sobre” política), mas também aprender as competências que lhes permitem trabalhar de forma independente, dando eles próprios os passos necessários: adquirir informação,

analisando e compreendendo uma situação ou problema político, e julgar. Isto permite que um jovem cidadão a participar e agir (aprender “para” a participação democrática)”.

Gollob, R. & Weidinger, W., 2010, p.75

Optei por realizar várias atividades relacionadas com a educação para a cidadania, trabalhando conteúdos fundamentais inerentes à mesma, articulando-a com as várias áreas disciplinares, como se poderá verificar no capítulo que se segue, onde irei apresentar detalhadamente os procedimentos realizados e a sua análise.

Capítulo terceiro

Apresentação e interpretação da intervenção

No presente capítulo irei apresentar de forma desenvolvida as atividades que implementei no estágio no âmbito do meu projeto de investigação, assim como a análise do processo e produtos das mesmas. Apresentá-las-ei por ordem cronológica e de acordo com o quadro apresentado no capítulo anterior.

1. Avaliação diagnóstica

Antes de implementar o projeto de investigação, optei por realizar uma ficha de avaliação diagnóstica, de modo a recolher informações acerca do que os alunos conheciam ou se tinham alguma noção dos conceitos inerentes aos temas que iria explorar.

Nesta ficha, com a forma de um questionário, aplicada num momento prévio à implementação do projeto, os alunos deveriam ler as afirmações escritas e colocar um “C”, caso concordassem com a respetiva afirmação ou, por outro lado, um “N” caso não concordassem. As nove afirmações relacionam-se com os conceitos de democracia, liberdade, direitos e deveres e valores, como se pode verificar no exemplar que se segue:

Responde a cada uma das perguntas consoante a tua opinião.

1. Lê as afirmações seguintes e assinala cada uma delas com **C**, caso concordes, e com **N**, caso não concordes.

a) Os direitos são mais importantes que os deveres.____

b) A educação é um dever.____

c) A liberdade é fundamental em democracia.____

d) Um bom cidadão também tem atitudes agressivas e intolerantes.____

e) Deveríamos ser todos iguais.____

f) Posso não aceitar a opinião de outra pessoa, porque é diferente da minha.____

g) O valor mais importante, varia de pessoa para pessoa.____

h) Quando alguém está com um problema, devemos deixá-lo resolvê-lo sozinho.____

i) No trabalho em grupo, nem todos os elementos têm a mesma importância.____

j) Devo intervir, quando ocorrem situações desrespeitosas.____

Figura 1 - Inquérito por questionário

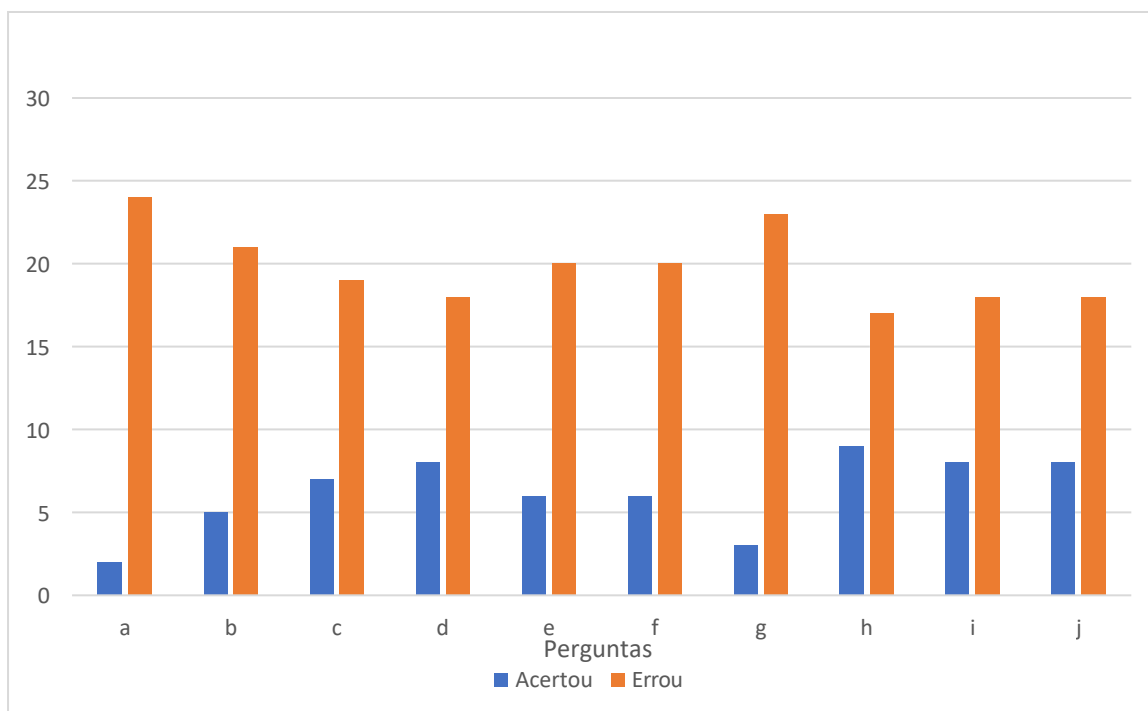


Figura 2 – Avaliação das respostas dos alunos à ficha de avaliação diagnóstica

Com esta avaliação diagnóstica, consegui perceber que a turma, no geral tinha poucas noções dos conceitos acima referidos e que pretendia trabalhar articuladamente com as várias áreas disciplinares.

2.- Conselho de turma

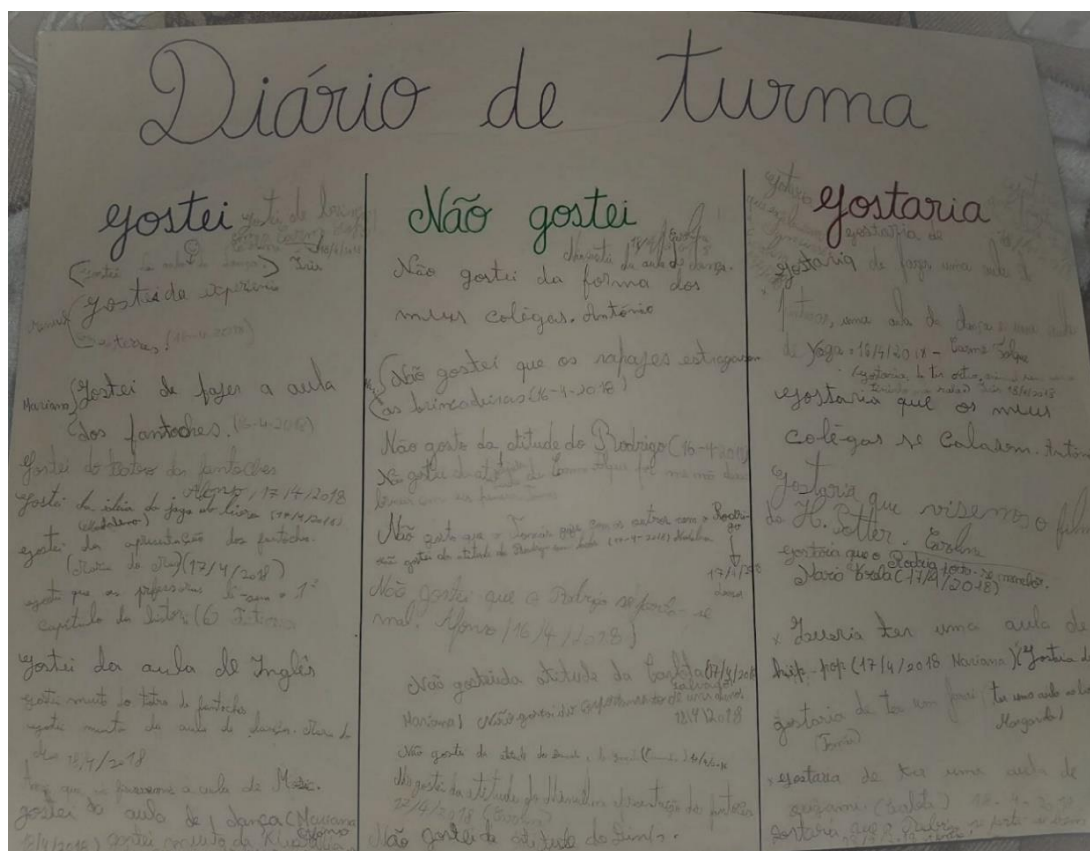


Figura 3 – 1º Diário de Turma

No primeiro Diário de turma, verificou-se que alguns alunos preencheram as três colunas disponíveis. Ao analisá-lo constatei que na componente do “Gostei” escreveram mais sobre os conteúdos das aulas de que mais gostaram, no “Não gostei” escreveram mais sobre “queixinhas” dos colegas e em “gostaria” escreveram sobre bens materiais que gostariam de ter, não sendo isso que se pretendia. Ainda assim, alguns escreveram sobre ideias que gostariam de ver implementadas na sala de aula.

No primeiro Conselho de Turma, anterior a qualquer atividade inerente ao meu projeto de investigação, verifiquei que somente 8 alunos intervieram e os assuntos debatidos foram muito orientados por mim, tendo de orientar imenso e mediar a discussão. Expliquei como se processava o Conselho de Turma e qual a função do presidente e do secretário. Os assuntos escritos no Diário de Turma foram debatidos e alguns solucionados com a minha ajuda, visto que o momento de debate não decorreu conforme o que se pressupõe. Isto porque os alunos, de forma geral interrompiam o aluno escolhido pelo presidente para falar e houve vários

momentos de tensão e de ofensas verbais por não respeitarem as opiniões e ideias diferentes e terem dificuldade em aceitar críticas construtivas por parte de colegas. Neste Conselho de Turma, intervim imenso e alertei para a importância de verbalizarmos as nossas ideias e de participarmos assertivamente nas dinâmicas do grupo para as melhorarmos. Não houve nenhuma situação que fosse integralmente resolvida pelos alunos, sendo que este Conselho de Turma foi conduzido constantemente por mim.

3.- Atividade: 25 de abril - democracia e liberdade

A primeira atividade que implementei no âmbito do meu projeto de investigação teve como mote o feriado do dia 25 de abril, uma vez que, através de uma conversa com a turma, percebi que nunca tinham trabalhado este tema. Neste sentido, nos dias anteriores solicitei aos alunos que conversassem em casa com os seus familiares mais velhos, para que estes lhes contassem aquilo que sabiam ou se lembravam acerca do 25 de abril e sobre as razões de ser uma data tão especial.

Dei início à aula perguntando aos alunos se todos tinham trazido algumas ideias acerca do 25 de abril, sendo que a maioria trazia algumas ideias:

- Muitos pesquisaram na internet com os pais
- “Antes do 25 de abril tinha que se fazer tudo o que se mandasse.”
- “Revolução dos cravos.”
- “O 25 de abril celebrava-se com espingardas e com cravos.”

EU- O 25 de abril celebra-se desde sempre?

Turma – Não!

B – Desde 1972.

Eu – perto. Desde 1974.

B – Ah, é o dia da liberdade!

Eu – porquê?

C – antes do 25 de abril se as pessoas não fizessem o que lhes mandavam e dissessem que alguma coisa não era justa podiam ir para a prisão.

M – Eu li um livro com a mãe e lá dizia que em 1974 houve uma revolução dos cravos.

S – Ah e há a ponte 25 de abril!

Eu – Agora chama-se ponte 25 de abril, mas antes do 25 de abril chamava-se ponte Salazar, mas já vamos ver o porquê dessa mudança.

Seguidamente a este momento de partilha de algumas conceções que os alunos tinham acerca do 25 de abril e da sua relevância, projetei a capa do livro *O Tesouro*, de Manuel António Pina. Primeiramente, perguntei aos alunos qual era o título do livro, ao que responderam prontamente “O Tesouro”, e, por conseguinte, questionei-os acerca do que seria esse tesouro, face ao que os alunos foram respondendo “os cravos” (a capa do livro tinha a ilustração de um cravo), pelo que lhes perguntei, de seguida, qual o significado do cravo (que estava representado na capa) e responderam “a liberdade”, “o 25 de abril”. Posteriormente, perguntei-lhes onde é que a história do livro decorreria e foram respondendo “na ponte 25 de abril”, “no campo dos cravos”, “em Lisboa”, “em Portugal”. Alguns responderam logo que a história decorreu a 25 de abril de 1974 e, ao perguntar-lhes acerca dos personagens, estes responderam “as pessoas da guerra”, “os militares”, “um menino que vai pôr o cravo na arma”, “Salazar”, ao que tentei perceber o que o aluno que referiu o termo revolução entendia pelo mesmo, ao que referiu que “é quando as pessoas se juntam para conseguirem aquilo que querem”.

Dando por concluída esta primeira parte dedicada à pré-leitura, em que os alunos analisaram os elementos da capa e efetuaram previsões acerca dos vários elementos inerentes ao conteúdo da obra literária, procedi à leitura da obra, estando cada página da mesma projetada na tela de projeção, para que todos visualisassem as ilustrações.

Após a leitura da obra, decidi iniciar o momento de pós-leitura da história, em que solicitei o reconto cronológico dos acontecimentos e ideias principais da obra e coloquei questões diretas e de interpretação acerca do conteúdo da obra literária, com vista a fazer uma avaliação geral daquilo que apreenderam através da sua audição. Optei por fazer questões ao grupo, em vez de realizar uma ficha, uma vez que ao fazê-la de forma individual, não iria enriquecer a atividade, pois através da interação oral, mesmo aqueles que não compreenderam alguns aspetos, poderiam colocar questões ou ao ouvir os colegas e a professora teriam a oportunidade de ficarem esclarecidos. Poderiam também surgir algumas curiosidades acerca do tema, fazendo, assim mais sentido, na minha opinião, um momento de interação oral em vez de uma ficha por escrito.

No momento de pós-leitura, verifiquei que os alunos a quem fui solicitando que contassem a história, referiram todos os aspetos importantes da mesma por ordem cronológica

e alguns alunos referiram ainda que, como é apontado no final da obra, “esta história é verdadeira”. Ainda neste momento, fui colocando as questões que efetuei no momento de pré-leitura para verificar se aquilo que tinham previsto estava em concordância com o conteúdo da obra e estes responderam se sim ou se não, explicando as que se verificaram com momentos da história. Para além dessas questões, fui recolocando outras tendo em conta os acontecimentos narrados no livro, tais como: “As pessoas do país das pessoas tristes foram recuperar o quê?” Respostas: “A liberdade” e “o seu tesouro que era a liberdade”; “Essa revolução foi violenta?” Respostas: “Não.”; “Foi com cravos”; “As pessoas não usaram armas”; “O que é que aconteceu às pessoas que estavam presas por falarem o que pensavam?” respostas: “foram libertados porque não fizeram nada de mal”; “Ficaram livres”; “saíram da prisão”.

Através deste momento de interação, uma das alunas, recordou-se de algo que tinha pesquisado em casa, e referiu que os soldados da revolução eram do MFA (Movimento das Forças Armadas) e que o sinal para avançarem com a revolução foi dado através da rádio Clube Português. Face a esta abordagem, perguntei à turma se sabiam qual tinha sido o sinal dado através da rádio para que os soldados avançassem com a revolução, mas nenhum sabia qual tinha sido. Por isso, contei-lhes que tinha sido através de uma música intitulada de “Grândola vila morena”, de Zeca Afonso, ao que a turma quase por completo reagiu, referindo que a conheciam e alguns começaram até a cantar uma parte do refrão. Referi-lhes que a ouviríamos mais tarde ainda nesse dia.

Posteriormente, perguntei à turma se achavam que se podiam fazer Conselhos de Turma na escola como eles faziam, antes do 25 de abril, ao que responderam prontamente que não. Depois perguntei se consideravam que se podia dizer aquilo que se pensava ou fazer certas coisas que hoje podemos, ao que reponderam, mais uma vez que não, e, na sequência deste momento, uma das alunas perguntou como é que era possível que se soubesse o que as pessoas falavam dentro das suas casas, pelo que respondi que havia denúncias e polícias especiais disfarçados, que se chamavam “Pides”. Abriam e liam as cartas que se enviava a outras pessoas. Acabei também por explicar a existência de serviços próprios que censuravam as cartas, livros e jornais, ou seja, só deixavam passar a informação favorável ao governo. Aproveitei o rumo da conversa para lhes perguntar a razão do governo não querer que as pessoas fossem muito informadas, e acabei por explicar que era porque tal era perigoso para quem mandava, porque as pessoas poder-se-iam revoltar. Se as pessoas não podiam sair do país, nem saber de outras realidades, nem beber coca-cola (como é referido no livro) porque vinha de outro país, estavam,

portanto, pouco informadas e viviam com medo da PIDE e do governo, que lhes tirava toda a liberdade, vivia-se em ditadura. Perguntei-lhes, de seguida, se já tinham ouvido falar de António de Oliveira Salazar e passei a explicar quem ele era, embora os alunos tivessem apresentado algumas conceções e fizessem já uma ideia. De seguida expliquei que Salazar começou por ser ministro das finanças e mais tarde chefe de governo do único partido autorizado pelo regime, a União Nacional, tendo por isso um grande poder na política portuguesa.

Referi que, infelizmente, foi uma realidade, mas se não somos todos iguais, não temos de ter todos as mesmas ideias, os mesmos gostos, as mesmas crenças, e que para ele, as mulheres tinham o dever de estar em casa a tratar da família e da casa e os homens tinham o dever de sustentar a família e de ir para a guerra, caso fossem convocados, e estavam associados a profissões de trabalho mais pesado. Aproveitei esta última ideia para passar a mensagem de que temos de perceber que somos pessoas e que temos gostos, preferências e capacidades diferentes e que não é por sermos de determinado sexo que temos de nos comportar de um modo específico.

Posteriormente, projetei um episódio do programa *Infominuto* da RTP, cujo tema era o 25 de abril de 1974, no sentido de passar alguns aspetos relevantes inerentes a este momento nacional e historicamente marcante. Este vídeo explica com clareza como se iniciou o Estado Novo, os protagonistas deste tempo histórico, quem era Salazar e sua inclinação fascista, a censura, o medo que as pessoas sentiam e o modo como se reconquistou a liberdade e conceito de democracia. Após a visualização do vídeo, os alunos fizeram alguns comentários acerca do que foi apresentado e estabeleceram relações entre o conteúdo da obra que foi lida e o conteúdo do vídeo, distinguindo o estado novo, de inspiração fascista, de democracia, que é a o regime político que temos atualmente em Portugal.

No decorrer da interação entre e com os alunos, surgiu a questão de se todos os países são livres atualmente. Para se encontrar a resposta a esta questão recorri ao computador e fiz uma pesquisa com os alunos encontrando-se um mapa do índice da liberdade no mundo, no site do *Jornal Económico*. Neste mapa do mundo, a legenda tinha três categorias, país livre (azul escuro), país parcialmente livre (azul claro) e país não livre (amarelo). Os alunos demonstraram espanto ao perceber que somente menos de metade do mapa estava colorido a azul escuro. Houve uma breve troca de ideias em que a mensagem que se retirou foi que temos de valorizar e preservar a nossa liberdade, porque é algo que, infelizmente, não temos como garantida.

De seguida, coloquei uma cartolina no quadro e perguntei-lhes qual seria a palavra mais adequada para caracterizar o Estado Novo, pelo que responderam fascismo e ditadura, pelo que escrevi fascismo e solicitei, então, que me dissessem palavras que pertencessem ao campo lexical desse termo, ou seja, o conjunto de palavras associadas pelo seu significado. As crianças referiram as suas propostas, que foram escritas por mim no quadro: “obrigação”, “violência”, “tortura”, “guerra”, “crime”, “ditadura”, “pobreza (povo)”, “antiliberal”, “tristeza”, “infelicidade”, “proibição”, “solidão”, “censura”. Por contraste, pedi-lhes que me enumerassem palavras do campo lexical de democracia e as crianças propuseram: “amor”, “liberdade”, “partilha”, “poder do povo”, “paz”, “felicidade”. Percebi, desta forma, que os alunos, de um modo geral, ficaram com uma boa conceção destes conceitos e daquilo que cada um representa.

Na sequência dos momentos dialógicos anteriores, solicitei que, individualmente, escrevessem uma frase cujo início teria de ser “Para mim, liberdade é...” num retângulo de papel. Quando terminaram esta proposta, apresentaram aquilo que escreveram, um a um, aos colegas e, a ideia que prevaleceu foi que a liberdade é poder fazer tudo por vontade própria, desde que não prejudique outra pessoa.

Para complementar esta tarefa, perguntei-lhes qual era o símbolo que associavam ao 25 de abril, dia da liberdade, respondendo-me prontamente que eram os cravos. Propus, neste sentido, que fizessem um cravo em origami, com o meu apoio demonstrativo. Durante a atividade, os alunos foram-se entreajudando e, no final, colaram o retângulo onde escreveram a frase sobre a Liberdade no “caule” do seu cravo, tendo sido todos expostos na escola, com o intuito de se evocar o “25 de abril de 1974” e do conceito de liberdade ser motivo de diálogo entre os colegas de todas as salas da escola.

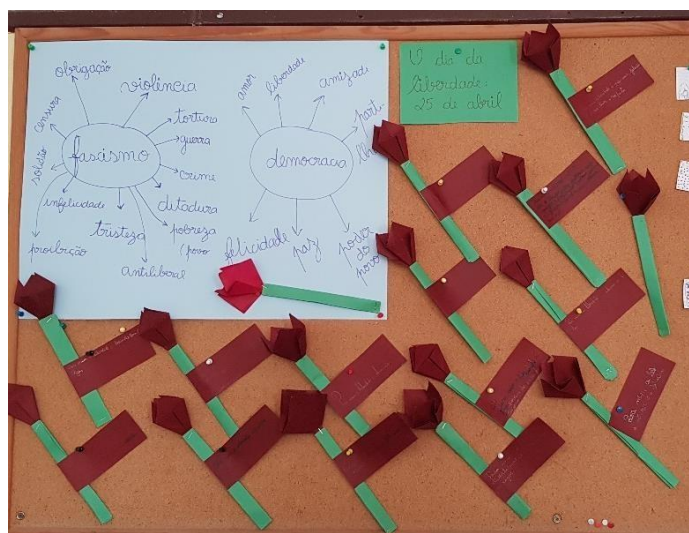


Figura 4 - Trabalhos da atividade sobre o 25 de abril exposto

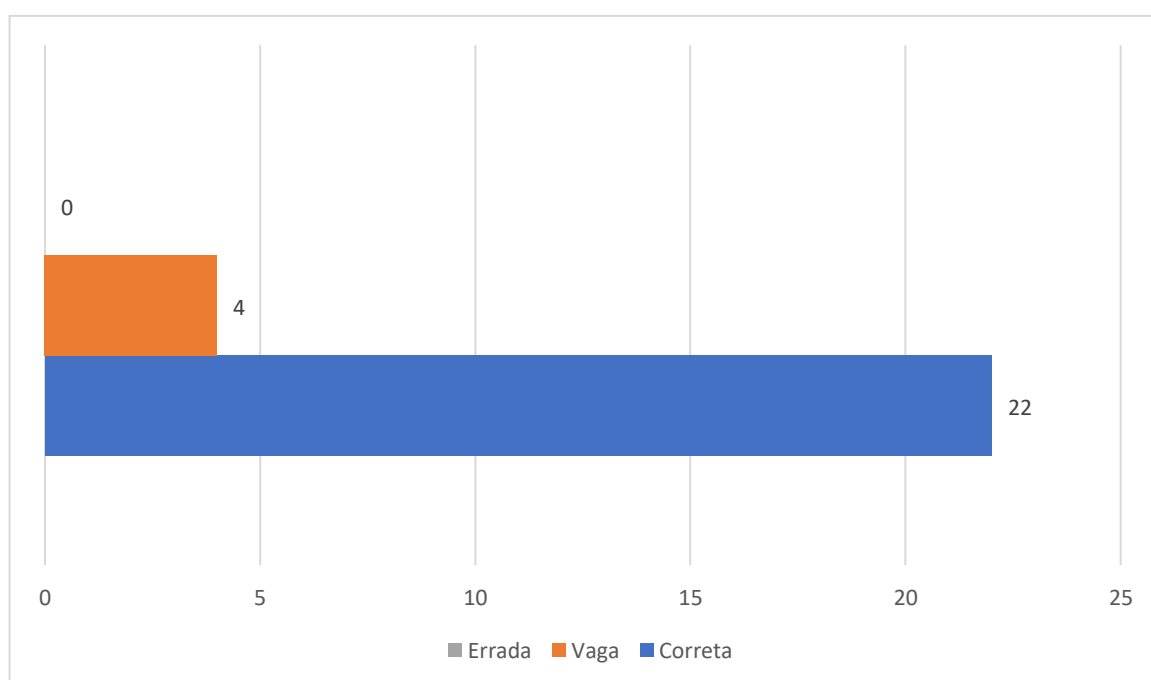


Figura 5 - Avaliação das frases escritas

Para finalizar a aula, perguntei-lhes se conheciam duas canções associadas ao 25 de abril de 1974, a *Grândola vila morena* e *Somos livres*. Alguns alunos responderam que já tinham ouvido a primeira canção. No momento seguinte, projetei um vídeo, em que foi reproduzida cada uma das músicas destas canções e, em simultâneo, apresentadas as respetivas letras: primeiramente a canção *Grândola vila morena* e depois *Somos livres*. Tirando partido

4. 2º Conselho de turma



No segundo Diário de turma, verifica-se que alguns alunos escreveram, preenchendo as três colunas disponíveis. Ao analisá-lo, é perceptível que o tipo de informação escrita é idêntico ao do primeiro Diário de Turma. O conteúdo do Diário de Turma foi discutido em Conselho de Turma e, nesse momento, verifiquei que mais alunos participaram e intervieram e que a forma como resolveram as várias situações foi mais calma e notou-se mais respeito e aceitação pelas ideias e atitudes dos outros. Após trabalharmos e conversarmos sobre a liberdade, democracia e ditadura, os alunos, em momento de discussão foram referindo algumas ideias, como:

“Gostámos muito das músicas sobre a liberdade, aquela que se chama somos livres e a outra da Grândola vila morena.”

“Temos o direito de fazer o Conselho de Turma.”

“Podemos dizer aquilo que pensamos desde que não sejamos maus para os outros.”.

“Nós não temos de ser os melhores amigos, mas temos de nos respeitar.”.

“Disse que não gostava da tua atitude para melhorares, não foi para ofender. Temos de conversar para nos entendermos.”

“Se vivêssemos em ditadura não podíamos fazer este Conselho de Turma, nem falar sobre aquilo que pensamos.”

“Temos de ser honestos e assumir aquilo que fazemos e aprendemos com os nossos erros. Temos liberdade para errar também.”

“Podemos fazer muitas coisas, mas não podemos faltar ao respeito aos outros.”.

Estas afirmações, assim como outras, revelaram a influência da atividade que realizei, visto que no Conselho de Turma anterior, face a situações semelhantes, não houve afirmações com este conteúdo.

Neste conselho de turma, participaram 17 alunos e eles próprios resolveram os conflitos, ainda com bastante intervenção minha, mas menor do que no primeiro Conselho de Turma.

5. Atividade: Os Direitos Humanos Universais

Esta atividade foi pensada e construída para que os alunos ficassem com algumas noções relativamente a este conteúdo dos Direitos Humanos, o qual ainda não haviam abordado em contexto escolar. Para além disso, o conhecimento dos Direitos Humanos e de tudo aquilo que implicam é uma componente indissociável da Educação para a cidadania.

Para introduzir o tema, iniciei a aula projetando no quadro o símbolo da ONU (Organização das Nações Unidas), e, de seguida, questionando os alunos se já haviam visto aquele símbolo anteriormente ou se, efetivamente, sabiam aquilo que representava. Vários alunos já tinham visto aquele símbolo na televisão ou em revistas, mas nenhum sabia aquilo que representava. Nesse sentido, pedi que analisassem a figura, tendo atenção aos seus detalhes, tendo alguns alunos referido que se tratava do mapa do mundo, mas numa perspetiva diferente, como se estivessem a olhar o planeta do Pólo Norte. Outros notaram nos dois elementos que envolviam a representação do nosso planeta, que, para eles, pareciam dois ramos com folhas. Ao analisarem o símbolo perceberam que tinha algo a ver com os vários países do mundo e, ajudando-os, expliquei que esses ramos de folhas eram ramos de oliveira, que simbolizam a paz. Face a este apontamento, vários alunos realizaram intervenções muito pertinentes e conseguiram mesmo identificar que este símbolo representa algo associado à paz no mundo. Na sequência deste diálogo, expus que esse é o símbolo da Organização das Nações Unidas, conhecida como ONU, e que, de facto, é uma organização mediática e de grande importância internacional, pelo que é natural que já tivessem ouvido falar dela.

Posteriormente, avancei que, como haviam referido anteriormente, a ONU é uma organização que procura propagar a paz no mundo, mas também promove os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável. Perguntei, depois, quantos países ¹ achavam que existem no mundo, havendo respostas do tipo “um milhão”, “três mil e muitos”, entre outros, sendo que, por fim, corriji, referindo que existem cerca de duzentos países, dos quais 193 são membros da ONU.

No momento seguinte, uma vez que estávamos a falar da ONU, achei pertinente mostrar imagens da sede dessa organização e explicar que se encontra nos Estados Unidos da América, na cidade de Nova Iorque. Para além disso, mostrei uma imagem do atual Secretário-geral das Nações Unidas, que é o funcionário com mais relevância na organização, e que é de

¹ Há alguns casos de indeterminação do reconhecimento internacional de alguns territórios como países e por isso ainda não são membros da ONU.

nacionalidade portuguesa, o que espantou os alunos. Perguntei aos alunos como achavam que os membros da organização comunicavam entre si e resolviam determinadas questões, ao que os alunos chegaram à resposta “fazem assembleias”, ao que eu intervim associando esse facto às assembleias que fazíamos todas as semanas para resolver determinados assuntos e comunicarmos em turma. Enquanto os alunos observavam as imagens da Assembleia Geral da ONU, expliquei como funcionava uma assembleia com tantos participantes tendo os alunos estabelecido a ligação com as nossas assembleias de turma, referindo que tinham um presidente, que falava um de cada vez e que os outros respeitavam e ouviam as ideias dos outros e que essas assembleias serviam para resolver problemas e debater assuntos importantes.

Após o momento anterior de debate, projetei o logotipo dos Direitos Humanos, que foi escolhido em 2017 com o maior número de votos e, seguidamente, perguntei aos alunos o que eram direitos humanos e se sempre existiram, ao que estes responderam sim ou não, mas um tanto hesitantes, portanto mostrei-lhes um breve vídeo que ilustrava a história da definição e consagração dos direitos humanos.

Na sequência do visionamento do vídeo, coloquei várias questões aos alunos, como “Os direitos humanos sempre existiram?”, ao que os alunos responderam que não, perguntei também o porquê de terem surgido, qual a urgência de terem criado os direitos humanos, ao que foram respondendo “por causa de guerras e morreu muita gente...”, “por causa de não se estar a respeitar os direitos das pessoas”, “morreram 9 milhões... 9 milhões de judeus, metade da população mundial de judeus na época”, “porque os direitos estavam a ser postos em causa”, “por causa dos escravos... já se falava em direitos, mas não eram respeitados”. Em síntese, chegaram à conclusão de que os direitos humanos nem sempre existiram desta forma e nem sempre foram valorizados, tendo sido violados, nomeadamente, em guerras.

De seguida questionei os alunos acerca da utilidade dos direitos humanos, para que serviam, ao que eles responderam “para nos protegermos”, “para nos defendermos”, “para haver paz”. No seguimento destas afirmações assertivas, acrescentei que os direitos humanos servem para que nós, seres humanos, estejamos protegidos. Não interessa de que país somos, o nosso sexo, idade, escolaridade, profissão, religião... São direitos humanos universais, portanto abrangem todas as pessoas do mundo, perguntando, por fim, onde poderíamos encontrar, por escrito, esses direitos humanos universais, ao que quase todos os elementos da turma verbalizaram “Na Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Para concluir esta fase, desenvolvi que esta declaração foi criada pela ONU, em 10 de dezembro de 1948 e que os Direitos Humanos dizem respeito a toda a humanidade: “Os meus direitos são iguais aos vossos, aos de quem vive na América, aos de quem vive em África, etc.”

Posteriormente, projetei outro vídeo breve que explicava, sintética e adequadamente tendo em atenção a idade dos alunos, os direitos humanos universais, ilustrando-os. Depois da reprodução do vídeo, os alunos identificaram os vários direitos básicos, nomeadamente, o direito à liberdade, à educação, à habitação, à alimentação, à saúde, à segurança, à igualdade, a uma vida digna e à dignidade. Este último direito suscitou muitas dúvidas entre os alunos, uma vez que não conheciam o conceito, pelo que expliquei que uma pessoa que tenha todos os seus direitos básicos respeitados e que respeita os direitos dos outros tem uma vida digna. Por outro lado, quando algum desses direitos não se verifica, a pessoa deixa de ter uma vida digna, porque todos os direitos são essenciais e importantes para que a pessoa tenha uma vida com condições potencializadoras de uma vida feliz.

Para finalizar, os alunos concluíram que embora as pessoas sejam todas diferentes, todas têm direitos, e para verificar se perceberam o que é um direito apresentei um conjunto de afirmações, que deveriam identificar como sendo direitos ou não: por exemplo “Tenho direito a água potável” e “Tenho direito a um carro”. Identificaram logo que era um direito e que a segunda era um desejo e não um direito, afirmando, inclusivamente, que não precisamos de um carro para ter uma vida digna. No que concerne a ter acesso ao ensino, alguns alunos verbalizaram que era um dever, pelo que expliquei que existem deveres e direitos e uma aluna referiu, inclusivamente, que ir à escola era um direito porque temos o direito à educação. No seguimento desta última ideia, ao explicar que a educação era um direito, referi que este direito tem também alguns deveres associados, tal como chegar a horas às aulas, respeitar os colegas e pessoal docente e não docente, e, de seguida, os próprios alunos referiram alguns exemplos de deveres que se relacionam precisamente com as regras da escola e da sala de aula.

Por questões de gestão de tempo, expliquei que a Declaração Universal dos Direitos Humanos tem trinta artigos e distribuí uma tirinha de papel por cada aluno, duas no caso de quatro alunos escolhidos aleatoriamente, onde estava escrito um dos trinta artigos, para que cada aluno, em casa, pesquisasse sobre esse direito e desenhasse algo relacionado com o mesmo. Ao abordar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, achei pertinente fazer uma breve referência à Convenção sobre os Direitos da Criança, que pretende proteger as crianças e adolescentes de todo o mundo e procedi à sua apresentação às crianças.

Quando concluí a apresentação, um aluno referiu que a pesquisa e o desenho sobre o artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos não era para o dia seguinte, porque nesse dia era feriado. Perguntei, por conseguinte, se sabiam de que feriado se tratava e, em conjunto, os alunos disseram que era o dia do trabalhador. Assim sendo, aproveitei para introduzir a última parte da aula, questionando-os se sabiam porque é que existe o dia do trabalhador, ao

que responderam: “porque é dia 1 de maio”, “porque tem a ver com os direitos dos trabalhadores”, “como as pessoas trabalhavam todos os dias, pensaram em pôr um feriado para descansarem”, “como as pessoas trabalham muito, decidiram fazer uma greve para os trabalhadores”.

Expliquei que este feriado existe porque, há muitos anos, nos Estados Unidos da América, realizou-se uma greve, em que os trabalhadores foram exigir que os seus direitos fossem respeitados. Não eram respeitados porque trabalhavam muitas horas, porque não recebiam o ordenado que correspondia àquilo que trabalhavam, entre outros aspetos, e, por isso, fizeram greve e manifestações, que foram ferozmente reprimidas pela polícia, provocando até mortes. Por isso, comemorando essa luta dos trabalhadores norte-americano, em muitos países é feriado no dia 1º de maio.

No momento seguinte, mostrei-lhes um livro que havia levado para lhes ler, intitulado de “Greve”, escrito por Catarina Sobral. Através da leitura desta obra, pretendi que os alunos ficassem a conhecer os conceitos de greve e de manifestações e qual a sua importância. Alguns alunos, prontamente, identificaram o título do livro e o nome da autora, através da visualização da capa do livro. Já durante a sua leitura, que tratava da greve dos pontos, havendo um jogo de semântica da palavra ponto, foram percebendo as razões da emergência de greves e de manifestações e de que forma, quem as faz, consegue, por vezes, que o motivo que as levou à realização das mesmas, fique resolvido. Os alunos, no final desta aula, foram referindo que a greve poderia ser feita por trabalhadores, mas também por motivos políticos, ambientais, de igualdade de género, etc.

Na aula seguinte, os alunos trouxeram e apresentaram as representações que efetuaram do ou dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos desde o 1º ao 30º, por ordem crescente numeral. As apresentações foram breves e foi perceptível que, excetuando dois alunos que apresentaram algumas dúvidas na interpretação e representação do seu artigo, os restantes elementos da turma apresentaram e representaram os seus artigos assertivamente, pelo que eu fui complementando as apresentações e apoiando as explicações, para que todo o grupo compreendesse o que era fundamental em cada artigo. As representações gráficas dos alunos, com os respetivos artigos colados, ficaram expostas num placar da escola, com o título “Direitos Humanos Universais”, o símbolo da ONU e o logótipo dos Direitos Humanos.

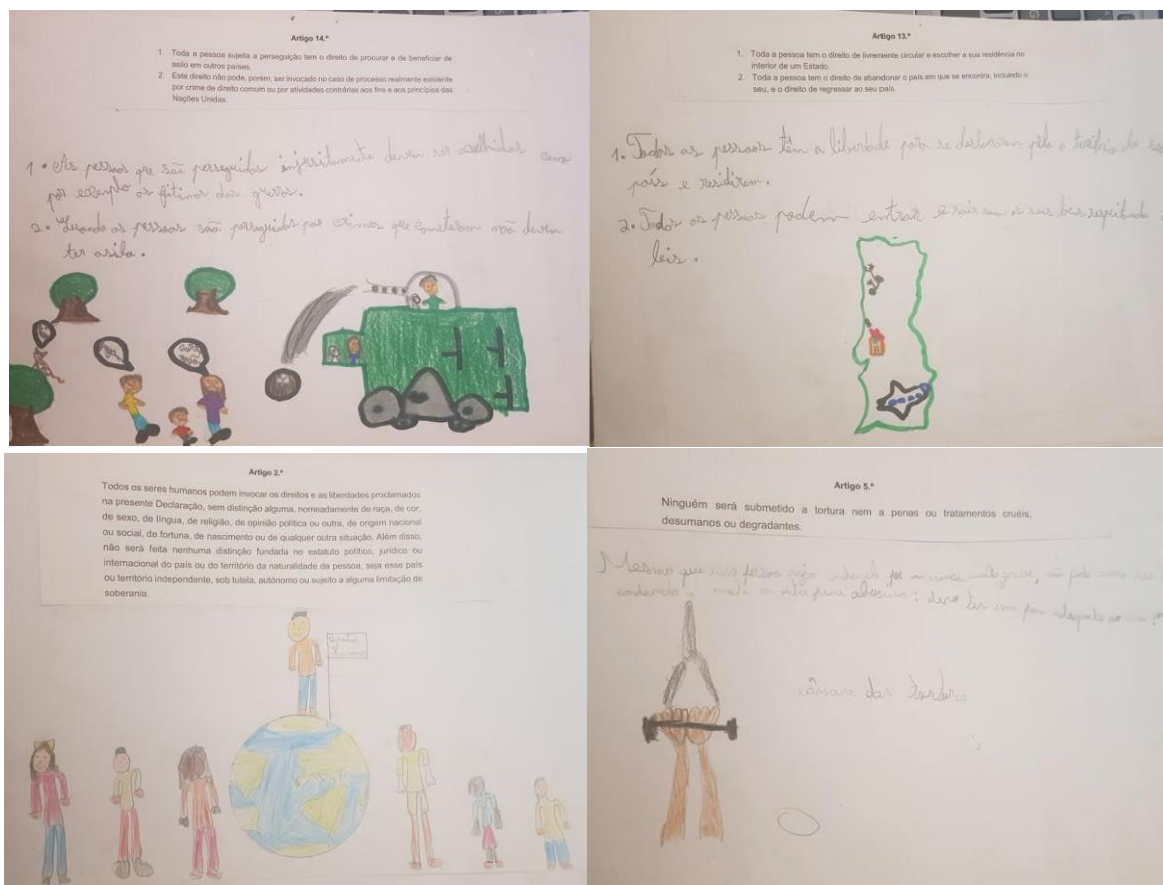


Figura 7 – Produções sobre os direitos humanos universais



Figura 8 - Trabalhos da atividade sobre os direitos humanos universais expostos

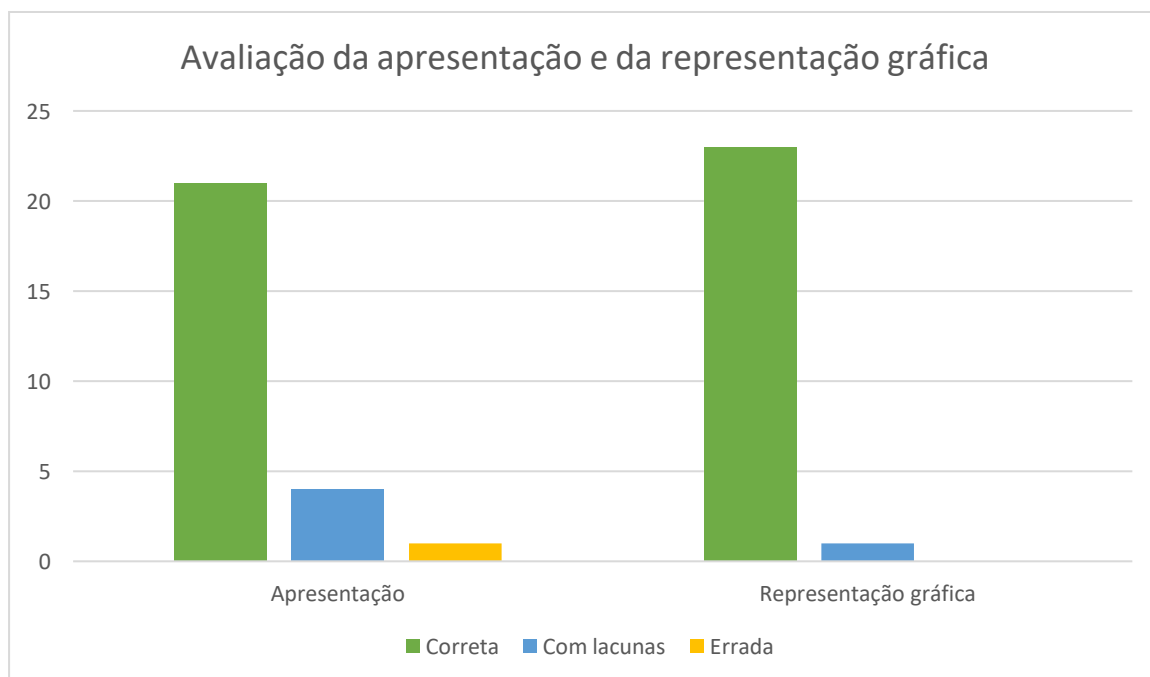


Figura 9 - Avaliação da apresentação e representação gráfica sobre os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Para discussão e sistematização desta temática, propus à turma um *Quiz*, relativamente ao qual todos se manifestaram positivamente, com expressões e verbalizações de interesse para com a atividade. O *Quiz* foi feito por mim e incluí questões que considero serem pertinentes para uma avaliação geral e global dos conhecimentos e das dúvidas do grupo relativamente ao que fora trabalhado ao longo da atividade. Este jogo foi realizado em grupos de 4 a 5 elementos, pois queria que, em grupo, chegassem a consensos e que comunicassem as suas conclusões e participassem no debate de uma forma respeitadora dos outros. O Quiz era constituído por 10 perguntas, apresentadas uma de cada vez. Em cada pergunta havia quatro respostas possíveis (A, B, C ou D). Após colocar cada questão, o grupo tinha de decidir qual era a resposta correta, sendo que o porta-voz levantava o cartão (A, B, C ou D) correspondente à resposta que consideram ser a correta. Posteriormente, quando todos os grupos tivessem mostrado o cartão (em menos de um minuto), revelava a resposta correta e seguia-se um momento de análise e discussão desse conteúdo. No total constituíram-se seis equipas, cada uma escolheu o seu nome, e deu-se início ao *Quiz*.

No final, verifiquei que duas das equipas não responderam corretamente a todas as questões, tendo sido precisamente essas em que a comunicação falhou. Numa delas, um elemento do grupo, que era o porta-voz levantava o cartão referente à resposta que na sua

opinião correspondia à resposta correta, desvalorizando e ignorando a opinião dos restantes colegas. A outra equipa mostrou estar pouco unida e em constante desacordo.

No final do jogo realizou-se uma reflexão em grupo acerca do que é que correu bem e do que correu menos bem, acerca do que poderiam melhorar, pelo que os grupos identificaram as falhas na comunicação, a dificuldade de chegar a consensos, de argumentar para que os outros compreendessem as suas ideias, de aceitar que podemos estar errados e que os outros têm razão, entre outras.

Optei por fazer um *Quiz*² em grupo, pois permitiu-me detetar, de forma lúdica, o que os alunos já sabiam e aquilo em que ainda tinham alguma eventual dúvida. Procurei ainda colocá-los numa situação de trabalho cooperativo e em que a comunicação é fundamental.

Questões colocadas no *Quiz*:

- 1- [Símbolo da ONU] Este é o símbolo:
- 2- Quantos países membros integram a ONU?
- 3- Que documento foi criado pela ONU?
- 4- Quantos artigos tem a Declaração Universal dos Direitos Humanos?
- 5- Todas as pessoas têm direitos. [Verdadeiro ou Falso]
- 6- O que é mais importante: direitos ou deveres?
- 7- Os Direitos Humanos Universais são importantes...
- 8- Quando algum direito não é respeitado, as pessoas devem...
- 9- Qual destas afirmações não se refere a um direito?
- 10- Qual é o logótipo Universal dos Direitos Humanos?

² *Quiz* apresentado em apêndices.

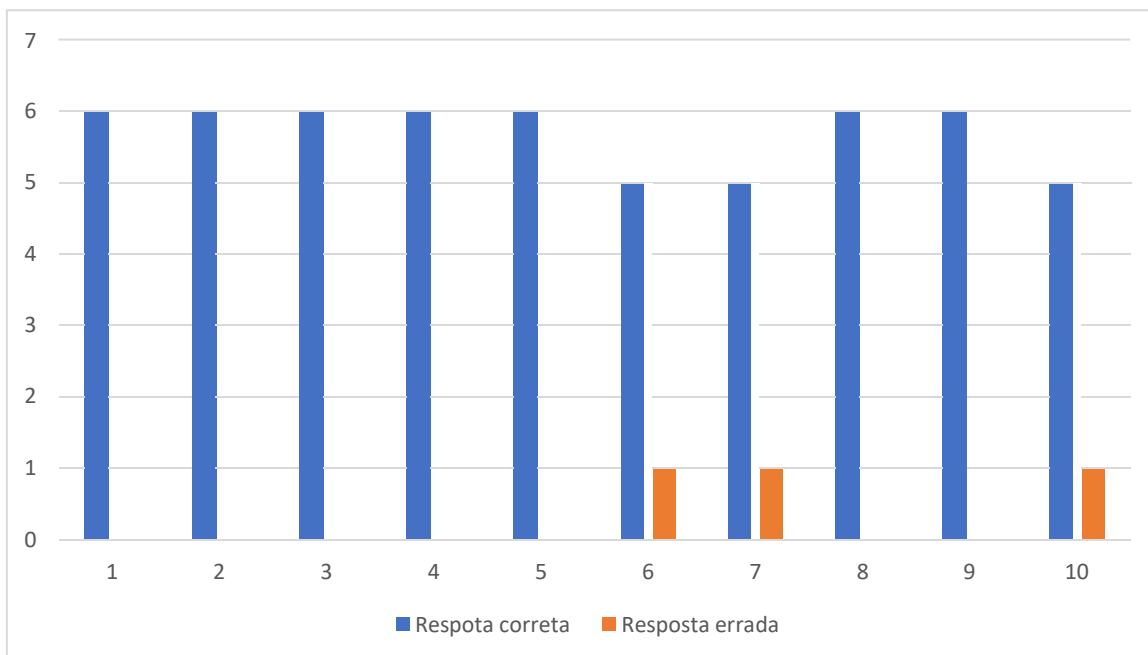


Figura 10 - Avaliação das respostas dadas no Quiz sobre os Direitos Humanos Universais

6.- 3º Conselho de turma

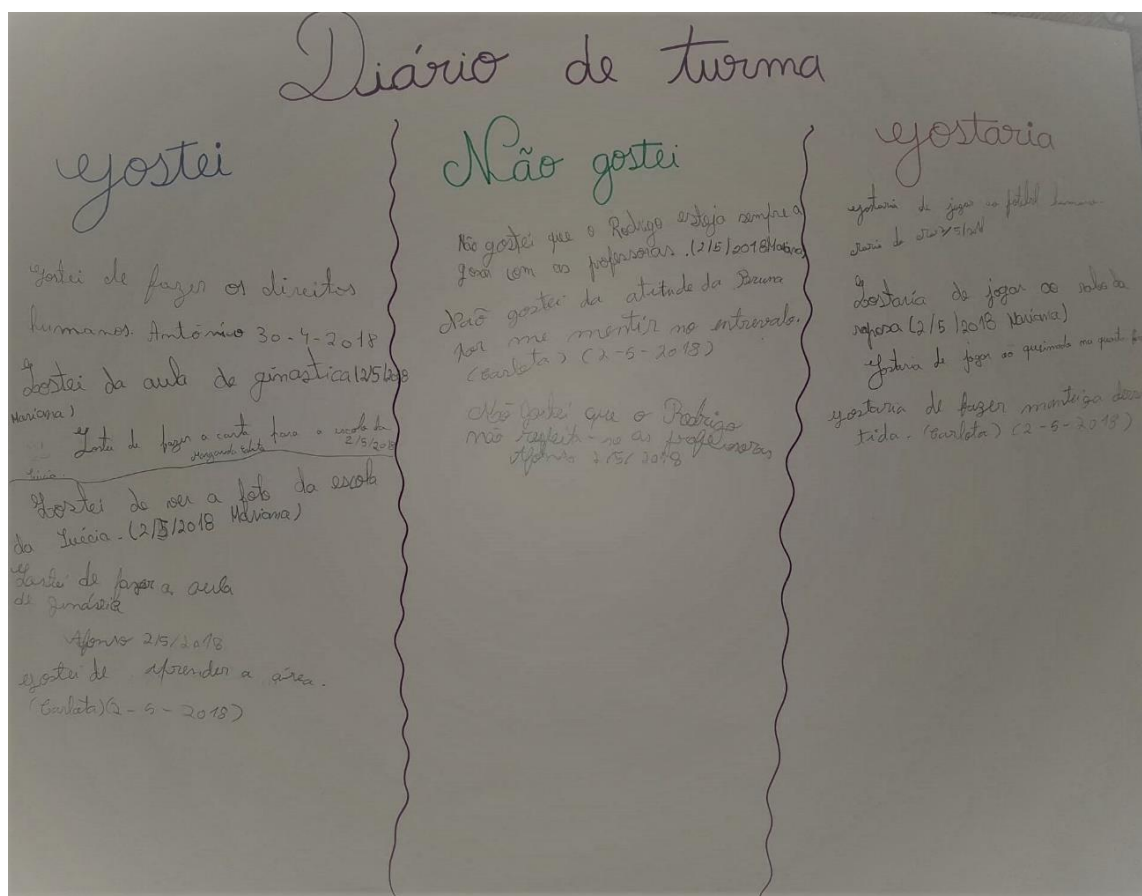


Figura 11 – 3º Diário de Turma

No terceiro Diário de turma, verifica-se que houve uma diminuição nos escritos dos alunos. Ainda assim, as afirmações foram pertinentes e ao encontro do que se pretende dos registos inerentes ao mesmo. No Conselho de Turma respetivo, contrariamente ao nível de intervenção verificado no Diário de Turma, houve muita participação por parte de 19 alunos, com abordagens e afirmações muito interessantes, reflexo das atividades anteriores, nomeadamente, da atividade sobre os Direitos Humanos Universais:

“Fiquei chocada por perceber que os direitos humanos foram muito desrespeitados e ainda hoje são às vezes”.

“A Declaração dos Direitos Humanos é muito importante para nos protegerem.”

“Conheço um senhor que parece que pertence à PIDE porque gosta de controlar muito e está sempre a controlar os outros.”

“Eu fiz isso porque tenho liberdade e não faltei ao respeito a ninguém.”

“Se tu não gostaste daquilo que eu fiz podias ter falado logo comigo, que eu mudava.”

“Eu tenho o dever de te respeitar, mas tu também tens o dever de me respeitar.”

“Nós temos direito de dizermos aquilo que pensamos desde que não se magoe os outros”.

“Gostaria que os direitos humanos fossem respeitados para vivermos num mundo feliz.”

“Os direitos humanos são fundamentais são para respeitar e quando tu me fizeste isso foste contra os direitos humanos.”

“Nas notícias vi muitas coisas que são contra os direitos humanos por isso devia-se fazer alguma coisa.”

A minha intervenção neste momento foi menor do que nos Conselhos de Turma anteriores, o que revelou uma maior autonomia e melhor gestão de conflitos na generalidade da turma. O presidente revelou ser capaz de medir a discussão e de resolver determinadas situações. Em situação de grande conflito, os alunos, entre si, decidiram consequências e debateram estratégias para melhorar algumas relações na turma, dentro e fora da sala de aula.

7. Atividade 3 - Valores, aceitação e individualidade

Esta atividade foi pensada no sentido de trabalhar a promoção da solidariedade e o respeito pela diversidade e respeito pelos interesses individuais e coletivos, em articulação com um conteúdo da área disciplinar de Matemática. Como o conteúdo da Organização e Tratamento de dados tinha sido trabalhado superficialmente há já algum tempo, senti que era uma boa oportunidade de rever e aprofundar este conteúdo e de o articular com a educação para a cidadania.

No início da aula, distribuí uma cartolina retangular de pequenas dimensões por cada aluno e solicitei que o deixassem em cima da mesa até que lhes indicasse o que deveriam fazer. De seguida, pedi-lhes que olhassem atentamente para o conteúdo inscrito na cartolina (um gráfico de barras ainda sem estar preenchida, estando sem dados) que havia colado no quadro, e pedi-lhes que identificassem o que se iria construir a partir dali, ao que os alunos foram respondendo “uma tabela”, “um crucigrama”, “um gráfico”, sendo que esta última estava correta. Perguntei, também, a que correspondiam os números representados no eixo vertical (apontando para o mesmo), ao que alguns me responderam que seriam os alunos, que eu complementei referindo que correspondia ao número de alunos. De seguida apontei para o outro eixo e os alunos associaram logo que seria o eixo horizontal. Foquei então a atenção para as palavras escritas no eixo horizontal do gráfico, “Amor”, “Felicidade”, “Liberdade”, “Paz” e “Sabedoria”, e questionei-os acerca do que seria este conjunto de palavras. Entre as respostas: “são coisas que as pessoas têm”, “as pessoas precisam disso para viver”, “o que as pessoas sentem”, “todos nós temos que ter essas coisas”, sendo que, ao fim de algum tempo referi que se tratavam de valores, acrescentado que aquilo que referiram anteriormente estava correto, pois todos temos valores, uns diferentes dos outros, pois têm a ver com o modo como olhamos para a vida e têm a ver com as nossas vivências, com as nossas experiências pessoais. Dei o exemplo de alguém que esteja preso durante muito tempo, questionando-os sobre o valor dos que estavam ali discriminados, que possivelmente seria mais importante para ele, ao que responderam que seria a liberdade. Neste momento, um aluno perguntou porquê, uma vez que se ele estivesse preso, não teria liberdade, ao que expliquei que, possivelmente, por precisamente ter falta dela e já que é um direito fundamental para se viver com dignidade, para se poder viver bem, poderá ser esse o seu valor mais importante, precisamente pela falta do mesmo.

Posteriormente, chamei-lhes a atenção para os valores que estavam escritos no eixo horizontal do gráfico e expliquei que aqueles cinco valores fazem parte de uma lista maior de valores³ que as pessoas podem considerar importantes para si. Informei que selecionei somente aqueles cinco valores, uma vez que já tinha um conhecimento dos vários alunos da turma e sabia que escolheriam o valor que consideravam mais importante entre aqueles cinco valores.

Após esta introdução, expliquei ao grupo que cada aluno deveria pensar sobre qual era o valor, para si mais importante, e escrevê-lo a lápis, para depois explicarem o porquê da sua escolha aos colegas e preencherem adequadamente o gráfico. Chamei a atenção para o facto de ser uma opção individual, porque cada pessoa tem um valor que para si é mais importante, mas que varia de pessoa para pessoa, pois tem que ver com a nossa individualidade, as nossas experiências pessoais e as nossas vivências. Durante o momento de escrita do valor, senti necessidade de voltar a recordar que não é por sermos amigos de alguém que temos de ter o mesmo valor mais importante, até porque todos somos diferentes e isso é algo positivo e que devemos aceitar. Isto porque percebi que alguns alunos estavam a querer ver o que o colega tinha escrito e pareciam não estar à vontade com fazerem esta escolha pessoal.

Passados alguns minutos, dei início às apresentações e construção do gráfico. Chamei o aluno que estava sentado numa ponta da sala de aula e fui chamando sempre por ordem de lugares. Os alunos foram, um de cada vez, à frente da sala, junto ao gráfico, apresentar a sua opção e justificá-la. A maioria dos alunos escolheu o amor como o valor mais importante, justificando que, para eles, o amor pela família, amigos, animais era o mais importante na vida deles. Outros escolheram a felicidade, explicando que ser feliz é o mais importante da vida, que sem felicidade a vida não é boa e que para vivermos uma boa vida temos de ser felizes, com os nossos amigos, família, na escola, em casa, no trabalho... Outros alunos optaram pela liberdade, referindo que sem liberdade não podemos ser quem queremos, nem fazer o que gostamos, nem falar o que pensamos, e que, para eles, só com liberdade se pode viver bem e feliz. Avançaram ainda que com liberdade podemos amar, ser felizes, aprender e ter paz, no entanto, sem ela, tudo o resto fica comprometido, é afetado. Alguns alunos escolheram a paz como valor mais importante, justificando que, a paz é muito importante para vivermos sem guerras e sem conflitos e para sermos todos bons uns para os outros e respeitarmo-nos. Alguns disseram, inclusive que, sem paz não podemos ser felizes e vivemos com medo e sofrimento. Por fim, o valor menos escolhido foi a sabedoria, ainda assim, quem o escolheu explicou que a sabedoria era, para eles, o mais importante, porque a sabedoria

³ Referia-me à lista de 18 “valores finais” proposta por Milton Rokeach em “A natureza dos valores humanos” de 1973)

permite percebermos tudo e como tudo funciona e que permite encontrar respostas e soluções para os vários problemas. Explicaram ainda que uma pessoa sábia pode ajudar muito os outros e o planeta e que, se não soubermos várias coisas, não conseguimos fazer nem compreender certas coisas. No decorrer da atividade, os alunos foram colocando os cartões adequadamente e fui sempre solicitando que explicassem o porquê de colocarem o cartão em determinada parcela do gráfico e foram fazendo a leitura do gráfico, por exemplo, um aluno colocou o cartão na parcela do amor, ficando já com três cartões, pelo que apontava para o “amor”, subia até à parte superior do último cartão a ser colado e, seguindo horizontalmente com o dedo, ia dar ao traço corresponde ao número três da linha vertical. Perguntei, depois, quantos alunos tinham já escolhido o amor e responderam-me que três alunos tinham escolhido esse valor. Fui fazendo este processo de leitura do gráfico e pedindo que o fizessem, e constatei que todos eles conseguiam fazer essa leitura do gráfico.

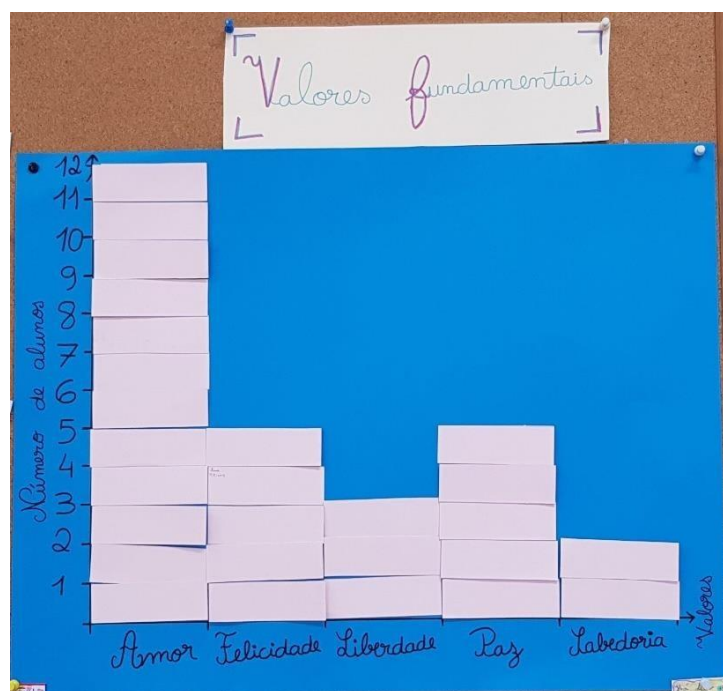


Figura 12 - Gráfico de barras sobre o valor fundamental de cada aluno

Posteriormente, felicitei-os pelas justificações apresentadas e avancei que todas estão, naturalmente, corretas, uma vez que foram do foro pessoal, tendo que ver com as suas vivências, com a sua individualidade, com o modo como encara a vida.

Após finalizar esta fase da atividade, decidi colocar algumas questões no sentido de os levar a realizar a leitura do gráfico e a perceberem a sua utilidade no sentido da organização dos dados. Coloquei as seguintes questões: “De que gráfico se trata?”, “Quantos valores

diferentes estão representados no gráfico?”, “Quantos alunos escolheram a paz como o valor mais importante?”, “Qual é a frequência absoluta?”, “Qual é a frequência absoluta do valor felicidade?”, “Qual é a moda?”, “Quantos alunos escolheram a igualdade como valor mais importante?”, “Qual é a diferença entre o número de alunos que escolheu o valor liberdade e o número de alunos que escolheu o amor?”, “Qual a diferença entre o número de alunos que escolheu a sabedoria e o número de alunos que escolheu a liberdade?”. Alguns alunos apresentaram dúvidas neste conteúdo matemático, ainda que já o tivessem abordado. Assim sendo, os alunos que sabiam as respostas, verbalizaram-nas e explicaram que se tratava de um gráfico de barras, o que era a moda e como é que se sabia quantos alunos escolheram determinado valor. Tive de apoiar o grupo relativamente ao conceito de frequência absoluta, que, após explicar, todos ficaram a perceber. Posso afirmar que ficaram a perceber, porque no final da atividade, distribuí uma pequena ficha com 8 perguntas de leitura do gráfico de barras que construíram e, dos 26 alunos, somente 3 erraram uma a duas perguntas, em que tinham de descobrir a diferença do número de alunos que escolheu um valor e o número de alunos que escolheu outro.

Posteriormente, solicitei que me explicassem a razão dos valores variarem de pessoa para pessoa e, em grande grupo, chegaram à conclusão que todos temos experiências de vida diferentes, opiniões diferentes e gostos individuais, por isso é normal que tenhamos valores diferentes e pessoais, o que é algo positivo e que se deve aceitar e respeitar.

Para finalizar esta parte da atividade, perguntei aos alunos se já tinham visto alguma representação parecida com aquela – um gráfico de barras - (os alunos têm vivências e têm conhecimentos variados, pelo que devem ser aproveitados), ao que alguns me responderam que já tinham visto na televisão, nas notícias, em revistas, em livros. Ao perguntar-lhes para que servia o gráfico de barras, as respostas giraram muito à volta da facilidade em perceber quantos alunos escolheram determinado valor e, paulatinamente com a minha orientação, foram chegando à conclusão que, generalizando, servia para se perceber fácil e rapidamente os dados.

Para concluir a atividade, procedi à exploração do livro “Uma Mesa é uma Mesa. Será?”, de Isabel Martins e Madalena Matoso. Partindo do título, questionei os alunos acerca do que é, para eles, uma mesa, isto é, o significado que lhe atribuem, sendo que as respostas foram “as mesas servem para comer”, “servem para escrever”, “servem para estudar”. Seguidamente, iniciei a leitura e enquanto os alunos a acompanharam, visualizaram igualmente as ilustrações inerentes à obra literária. Depois do momento de leitura, solicitei que referissem as ideias principais da história e o que os tinha espantado. Os alunos participaram ativamente

e salientaram, no geral, a ideia de que a mesa tem significados diferentes, pois para uns pode ser o sítio onde se come e se estuda, mas para outros um refúgio, o local de trabalho, um pedaço de madeira digno de ser admirado, entre muitos outros significados. Ao estabelecer uma relação com o que havia sido trabalhado anteriormente, os alunos foram referindo que cada um de nós tem características próprias, ao que acrescentei que, ainda que sejamos todos diferentes e únicos, o que é bom, e temos todos igualdade de direitos, como havíamos visto na aula anterior, acrescentando que temos perspectivas diferentes sobre o mundo e vemos coisas diferentes.

Leleux (2006) defende, no entanto, que a educação escolar de acordo com valores e normas éticas é compatível com o “princípio liberal de não intromissão do Estado na esfera privada” (p. 21), pois que, de acordo com a autora, a aquisição de valores, de acordo com um julgamento avaliativo, ocorre através da possibilidade de os indivíduos “esclarecerem os seus próprios valores e exprimirem as suas hierarquias axiológicas, sem que haja, *a priori*, uma discussão sobre as escolhas ou, mesmo, os maus valores” (pp. 22, 23). A investigadora afirma mesmo que “*a priori*, não existem bons valores” (p. 27), pois que estes [valores] “são o resultado de uma série de preferências pessoais, logo são indiscutíveis” (p. 85), e “ (...) se o poder da legislação democrática é legitimado pelos cidadãos (ainda que provisoriamente) ”, então “o sistema educativo deveria incentivar os jovens a tomarem consciência dos valores e normas éticas que subjazem aos seus julgamentos, estimulando-os a julgar moral e politicamente. Ou seja, a assumirem um ponto de vista descentralizado – próprio de um cidadão do mundo e da comunidade política de referência” (p. 27).

8. 4º Conselho de turma

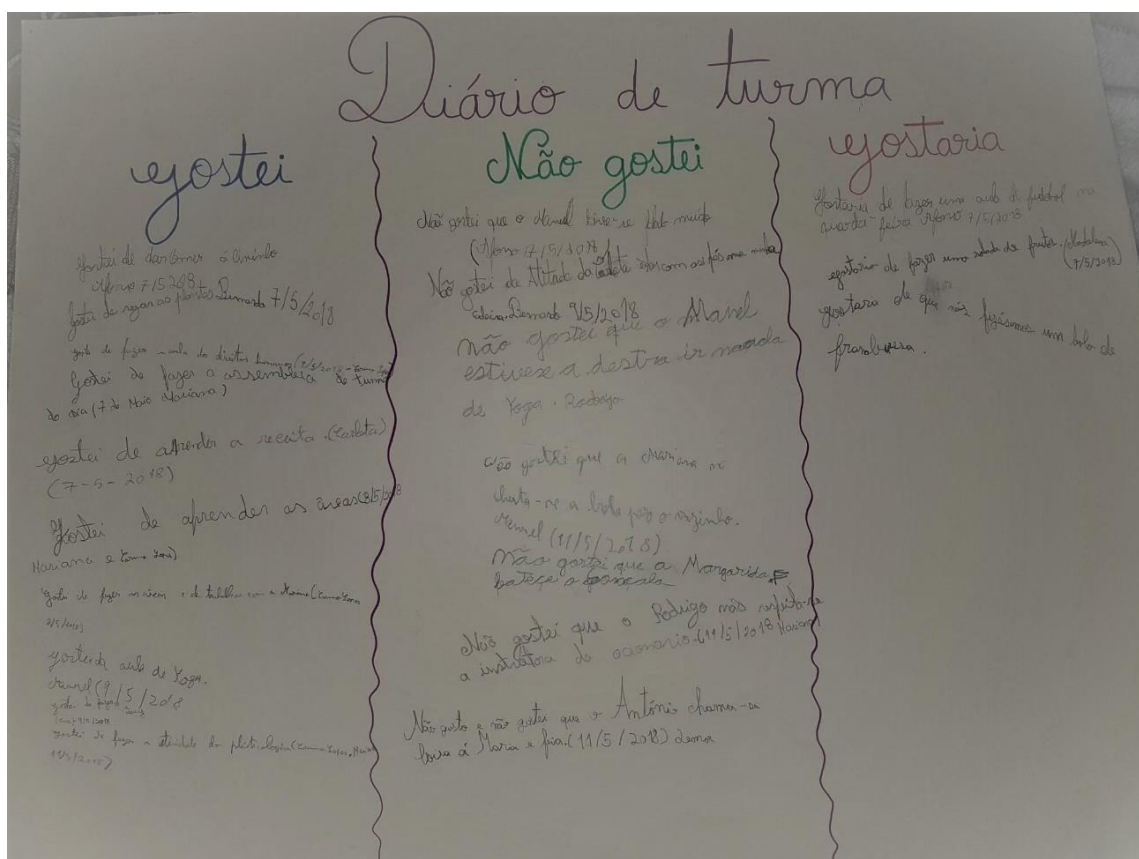


Figura 13 - 4º Diário de Turma

No quarto Diário de Turma, verifiquei que 21 alunos participaram e os assuntos debatidos foram pouco orientados por mim, resultando num Conselho de Turma mais rico em conteúdo e participação e mais curto em duração, devido à dinâmica já mais fluida. Os assuntos foram debatidos e solucionados pelos próprios alunos, que respeitaram a sua vez de falar, consoante a permissão do presidente. Neste Conselho de Turma participaram mais assertivamente e as afirmações que demonstraram mobilização dos conteúdos abordados nas atividades inerentes ao projeto de investigação surgiram com muita frequência:

“Se alguém nos ofende ou bate está a desrespeitar-nos e isso vai contra os direitos humanos.”

“Se nos fizerem isso, não quer dizer que temos o direito de fazer o mesmo, porque assim também estamos a desrespeitar os direitos humanos.”

“Eu gosto de algumas coisas que tu não gostas, mas é normal porque não somos todos iguais e podemos ter gostos diferentes e valores diferentes.”

“Temos de respeitar quando alguém não gosta que lhe façam algo, porque não temos os mesmos gostos.”

“Tens liberdade de brincar ao que tu gostas porque não estás a magoar ninguém, mas eu também posso brincar ao que eu quiser porque tenho o direito de brincar ao que quiser, não posso é faltar ao respeito a ninguém.”

9.- 5º Conselho de turma

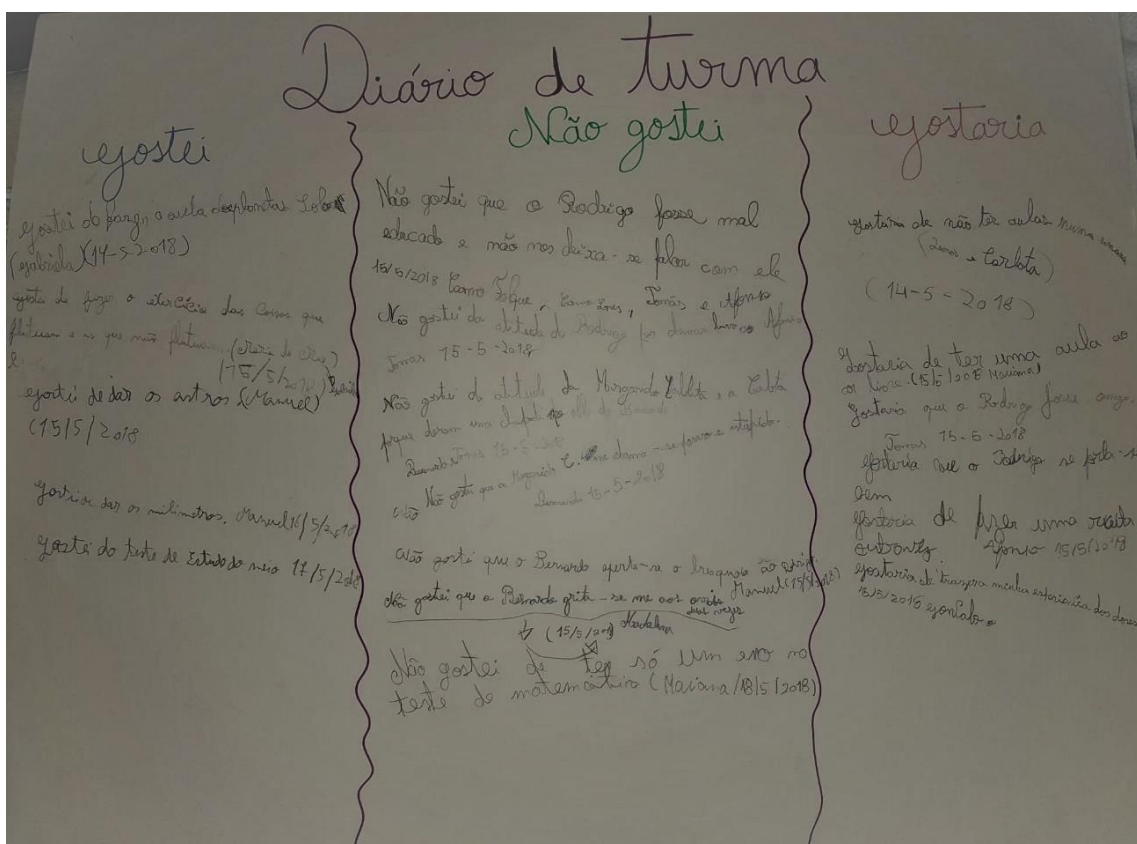


Figura 14 - 5º Diário de Turma

No último Conselho de Turma, verifiquei que 24 alunos participaram e os assuntos debatidos foram pouco orientados por mim, sendo o presidente o principal mediador da discussão. Os assuntos foram debatidos de forma mais ordeira e as afirmações e intervenções foram mais respeitadas e de aceitação face às ideias dos colegas que eram divergentes. Os conflitos foram solucionados sem ter de intervir, com exceção de duas situações. Para além deste Conselho de Turma ter decorrido com maior fluidez que os anteriores, novamente com

recurso e mobilização de conteúdos trabalhados relacionados com a educação para a cidadania, solicitei que realizassem um balanço das atividades realizadas inerentes ao projeto de investigação e aos próprios Conselhos de Turma:

“Foi giro, porque podemos dizer aquilo que pensamos.”

“Porque podemos falar de coisas más e de coisas boas para resolver ou só para darmos a nossa opinião.”

“Discutimos e sugerimos ideias e resolvemos muitas coisas.”

“Podemos falar sobre assuntos da turma e ajudarmos uns aos outros.”

“É bom falarmos de certas coisas e aprendemos que isso é muito importante porque as nossas opiniões são importantes e devemos de participar porque fazemos parte da escola.”

“É uma maneira diferente para a turma melhorar e resolvermos os nossos problemas e dizermos aquilo que gostaríamos de fazer ou saber.”

“Podemos falar das coisas más, mas também dizer as coisas boas que é muito importante e faz-nos sentir bem e sermos amigos.”

“Assim todos podemos participar e ouvir-nos uns aos outros. E a professora também ajuda a resolver e quer saber daquilo que pensamos e queremos.”

“Eu gostei muito do diário de turma e do conselho de turma porque são coisas diferentes, coisas da democracia, podemos resolver as nossas coisas e sermos mais responsáveis.”

“Podemos dar a nossa opinião, que nem toda a gente tem essa oportunidade.”

“Aqui temos liberdade de falar e dizer o que queremos sem ofender ninguém, para melhorar o funcionamento da turma.”

“Aprendi que é importante dar a minha opinião e ouvir a dos outros para o bem de todos.”

“Os direitos humanos são superimportantes porque nos protegem e ainda bem que os aprendemos e estes conselhos ajudam a que a turma resolva os problemas e seja mais responsável.”

“Vivemos numa democracia e por isso é muito importante que se faça sempre conselhos de turma para nos organizarmos e ajudarmos para o bem da turma.”

Estas e outras afirmações verbalizadas pelos alunos manifestam de que forma a minha intervenção teve impacto na educação para a cidadania destes alunos. Mostram ter já noção de conceitos fundamentais como a democracia, direitos e deveres humanos, entre outros, assim como a importância de se respeitarem mutuamente e viverem, nomeadamente no contexto escolar em democracia.

10. Atividade 4 – Percurso na Natureza

Esta atividade foi pensada de modo a articular a Educação para a Cidadania com a área disciplinar de Expressão Motora. Optei pelo percurso na Natureza, uma vez que, ao ser realizado por equipas de 5 a 6 elementos, cada grupo teria de colaborar entre si, respondendo aos vários desafios relacionados com os conteúdos trabalhados na área da Educação para a cidadania. Ao nível da Expressão Motora, em concordância com o programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, tinha como objetivo que os alunos colaborassem com a sua equipa interpretando sinais informativos simples (no percurso e no mapa), para que estes, sob minha observação e das funcionárias da instituição, cumprissem um percurso no espaço exterior da escola, respondendo aos vários desafios propostos, mantendo a perceção da direção do ponto de partida e outros pontos de referência.

O percurso foi efetuado no espaço exterior da escola, onde estavam vários pontos de referência, onde cada grupo realizou desafios, desde resposta a questões trabalhadas na área da Educação para a Cidadania, a tarefas em grupo, para poderem continuar com o percurso. O primeiro grupo saiu ao segundo 0, o segundo grupo ao final de 1 minuto, o terceiro ao fim de 2 minutos, o quarto ao fim de 3 minutos e o quinto ao fim de 4 minutos.

Antes de iniciarem a atividade, dei a indicação de que o tempo do percurso seria tido em consideração (contado através de um cronómetro), mas que o trabalho em equipa, a eficácia dos desafios e correção das respostas também seriam contabilizados.

Dei uma folha com o mapa da escola (retirado do *google maps*), com os pontos de várias cores, nas suas respetivas posições. Na zona inferior da folha, coloquei uma tabela, com os pontos das várias cores na primeira linha e um espaço para colocarem as respostas na segunda. No ponto azul, estava um papel com a afirmação “Numa equipa, nem todos os elementos têm

a mesma importância. Verdadeiro ou falso?”, pelo que cada grupo tinha de responder na respetiva coluna a resposta. Todos os grupos acertaram, escrevendo que era falso.

No ponto verde, o desafio era escreverem três aspetos/ações que permitam identificar um bom cidadão, ao que todos acertaram, tendo dois dos grupos (1 e 4) escrito somente uma ação, em vez de três. As respostas foram, por exemplo, “respeitar os outros, reciclar, cuidar, respeitar, ajudar, portar bem”.

No ponto amarelo, a tarefa consistia em completar com uma palavra a seguinte frase: “Uma das principais funções da ----- é a proteção dos direitos humanos fundamentais.”. Nesta tarefa, todos os grupos acertaram, escrevendo “democracia”, à exceção do grupo 5, que escreveu “administra”.

No ponto vermelho, a pergunta que se lhes colocava era: “No livro *O tesouro*, que tesouro era referido no texto?”, ao que os grupos responderam, corretamente “Liberdade”, sendo que o grupo 5 que escreveu “ouro”.

No ponto roxo, o desafio proposto era formarem uma palavra, que teria de ser um valor, tendo de a formar deitados no chão, recorrendo somente aos seus corpos para formarem as letras e, no conjunto, a palavra. Todos os grupos acertaram, escolhendo os valores “paz” e “amor”, revelando ter feito uma escolha prática, pois são valores cujo total de letras é mais reduzido.

Por fim, o ponto laranja tinha como proposta que cada grupo escrevesse uma característica positiva de cada elemento do respetivo grupo. Todos os grupos responderam adequadamente ao desafio, exceto o grupo 1, que escreveu “mal comportado” entre as características.

O primeiro grupo a chegar foi o grupo 1, sendo também o que realizou o percurso em menos tempo. Este grupo funcionou bem e cooperaram entre si, havendo algumas falhas na comunicação, tendo três penalizações de 30 segundos por terem falhado dois aspetos do ponto verde e um do ponto laranja. O segundo grupo com melhor tempo foi o grupo 4, que teve somente duas penalizações de 30 segundos devido a duas falhas no ponto verde. Este grupo entreajudou-se e comunicaram muito bem. O terceiro grupo com melhor tempo foi o grupo 2, que acertou todos os desafios e trabalhou em equipa, e, logo de seguida, o grupo 5, com penalização, que com as duas penalizações de 1 minuto, por causa das falhas nos pontos amarelo e vermelho, ficou em última posição empatado com o grupo 3, que acertou em todos os desafios. O grupo 5 foi o que trabalhou pior em equipa, pois, na reflexão e conversa pós-

percurso, o restante grupo queixou-se de um elemento que levava o papel e que escrevia aquilo que achava ser o correto sem consultar os colegas. Este elemento foi precisamente o que revelou um maior desagrado por ter ficado em último lugar, tendo atitudes menos aceitáveis e de culpabilização dos restantes elementos do grupo. Face a esta situação, os próprios colegas de outros grupos intervieram, dizendo que não importa perder, mas sim divertir-se e aprender, referindo, também que gostaram muito da atividade por ser diferente e em equipa, chegando à conclusão que a comunicação e entreajuda é fundamental para que o trabalho em equipa funcione bem.

No final da atividade revimos desafio a desafio, no entanto, os alunos, no geral, mostraram dominar aqueles conteúdos, explicando que por estarem preocupados com o tempo, o percurso não correu melhor.

2

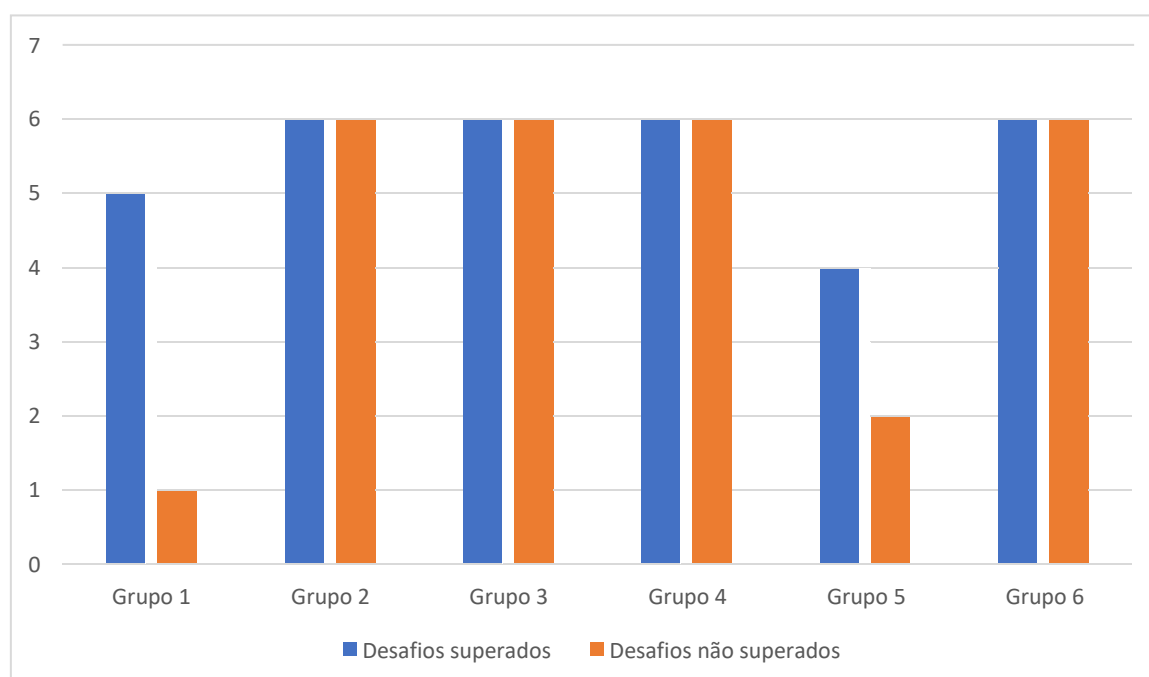


Figura 15 – Percurso na natureza - avaliação dos desafios

11. Atividade 6 – Escolhe e argumenta

Para a última atividade inerente ao meu projeto de investigação, decidi articular a Educação para a Cidadania com a Expressão Dramática, com um jogo que intitulei de Concordo/Não Concordo/Concordo Parcialmente. Para realizar este jogo usei três folhas de papel A4, tendo uma delas escrito “CONCORDO”, outra “NÃO CONCORDO” e a última “CONCORDO PARCIALMENTE”, pelo que cada uma foi colada numa zona diferente da sala, nas paredes da mesma. Este jogo consistiu em, à vez, dois a três alunos, escolhidos por mim, irem representar uma ação, cuja informação era-lhes passada por mim, e, de seguida, os restantes alunos teriam de se deslocar na sala e colocar-se junto a um dos papéis para tomar uma posição e argumentar o porquê de concordar, de não concordar ou de concordar parcialmente. Esta atividade serviu para sistematizar e avaliar tudo o que fora trabalhado ao nível da Educação para a Cidadania, através da reflexão e discussão, sob minha orientação, acerca das várias representações de situações da vida real e do quotidiano dos alunos.

Iniciei a aula com uma conversa com os alunos, em que recordei várias atividades na área da educação para a cidadania que foram trabalhadas ao longo das várias semanas e, finalmente, dei início à atividade, explicando o seu processo e em que consistia.

Comecei por chamar três alunos e, sem os restantes colegas ouvirem, expliquei-lhes a situação que iriam representar: “O meu amigo roubou bolachas a outro aluno e eu fiz de conta que não vi.” Os alunos representaram bem, mas como estavam com alguma vergonha, não tiveram muita atenção à posição do público em questão e faltou-lhes alguma expressividade, mas os colegas perceberam o ato em questão e iniciaram as deslocações. Todos os alunos se deslocaram para o “NÃO CONCORDO”. Seguidamente, solicitei que me explicassem as razões que os levaram a tomar aquela posição e que argumentassem individualmente. Escolhi uma aluna para argumentar, tendo de a ter orientado, perguntando se ela achava que era uma boa atitude e se, se acontecesse com ela, o que faria, se contaria a alguém. A aluna disse que contaria a uma professora. Ao chamar outra aluna, que disse o mesmo. Outro aluno disse que chamaria a atenção do colega que roubou e explicava-lhe o porquê de esta estar errada, chamando-o à atenção, para que ele devolvesse o que tinha tirado e pedir desculpa pelo sucedido. Outra aluna acrescentou ainda que podíamos chamar a atenção para o facto de dever pedir emprestado e não tirar sem autorização. Os restantes alunos disseram aproximadamente as mesmas ideias, chegando à conclusão que é errado tirar algo sem se pedir e que, como

amigos não devemos ignorar certas situações, intervindo sempre, sejam amigos ou não, nem que se tenha de chegar ao ponto de chamar uma professora ou auxiliar.

Posteriormente, chamei outros três alunos para representarem uma situação diferente da anterior. A situação que pedi para representarem foi “Menti por um amigo para o ajudar.” A situação foi muito bem representada pelos alunos, com muita expressividade e os colegas perceberam perfeitamente em que consistia aquela representação. Inicialmente, os alunos ficaram um pouco divididos entre o concordo e o não concordo, mas argumentaram bem a sua posição. Aqueles que estavam na posição “não concordo” foram referindo que não concordavam com o pedido do amigo, que não era correto mentir e muito menos pedir aos amigos e outras pessoas que o fizessem por nós. Já os que estavam no “concordo” foram argumentando que a posição dos colegas foi muito boa, porque não aceitaram mentir por ele e chamaram a atenção para a atitude que o amigo estava a ter. Em suma, perceberam que todos tinham a mesma posição, mas de pontos de vista diferentes, pelo que deveriam ter-se posicionado no concordo parcialmente.

No momento de representação seguinte, chamei três alunos, que representaram uma situação em que duas alunas estavam a gozar e ofender outra. Estas alunas representaram bem, embora uma estivesse um pouco recatada. Os colegas perceberam a situação em causa. Alguns alunos colocaram-se no concordo parcialmente e outros no não concordo. Os que estavam no não concordo foram argumentando que era errado ofender outras pessoas, que era contra os direitos humanos e que temos de respeitar todas as pessoas, sejam elas como forem, gostemos ou não. Os que estavam no concordo parcialmente frisaram a ideia que os colegas disseram anteriormente, mas acrescentaram que a colega que estava a ser vítima de ofensas agiu corretamente, porque não ofendeu de volta, sendo respeitosa, e respondeu que somos todos diferentes, mas temos de nos aceitar e respeitar. Todos argumentaram bem, havendo alguns alunos, os que escolheram o concordo parcialmente, que argumentaram de todas as perspetivas daquela ação, o que tornou a discussão muito interessante e completa, sendo que alguns disseram até que se fossemos todos iguais seria uma “chatice” e que assim, sendo todos diferentes, a vida era mais interessante, havendo gostos e ideias diferentes.

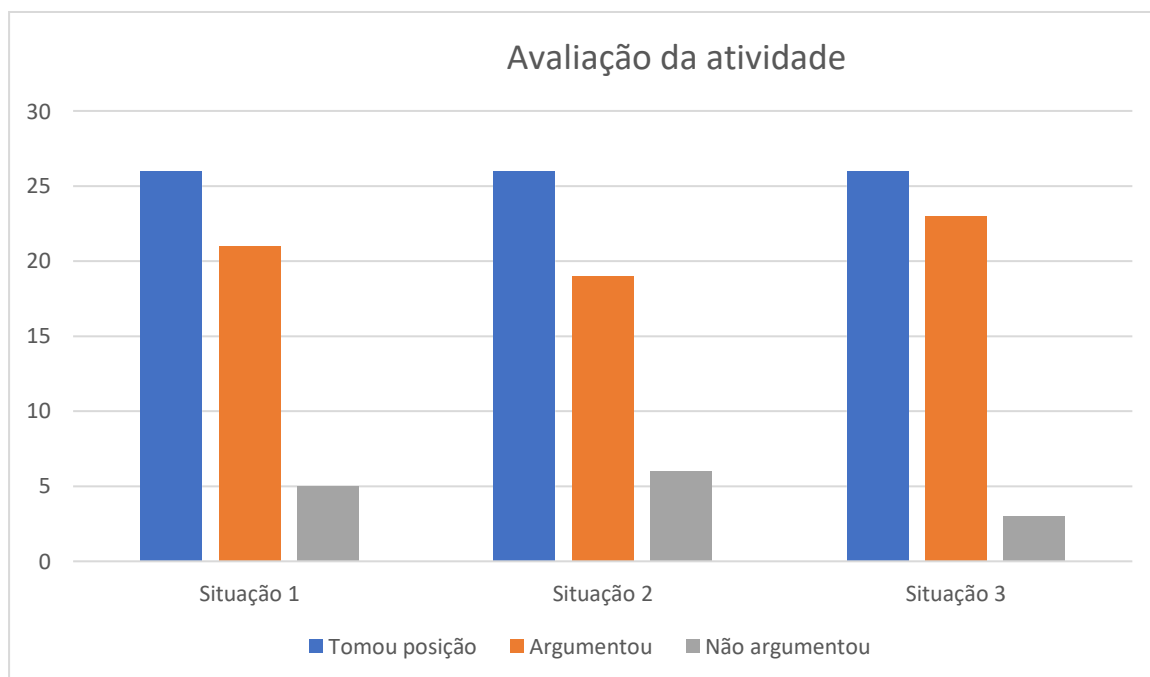


Figura 16 – Avaliação da posição de cada aluno face às situações apresentadas.

12.- Avaliação final

Para finalizar o meu projeto de investigação, e de modo a recolher informação mais específica sobre aquilo que os alunos apreenderam através das atividades realizadas, realizei uma ficha de avaliação final igual à ficha de avaliação diagnóstica, comparando, assim, as suas noções antes a após a minha intervenção.

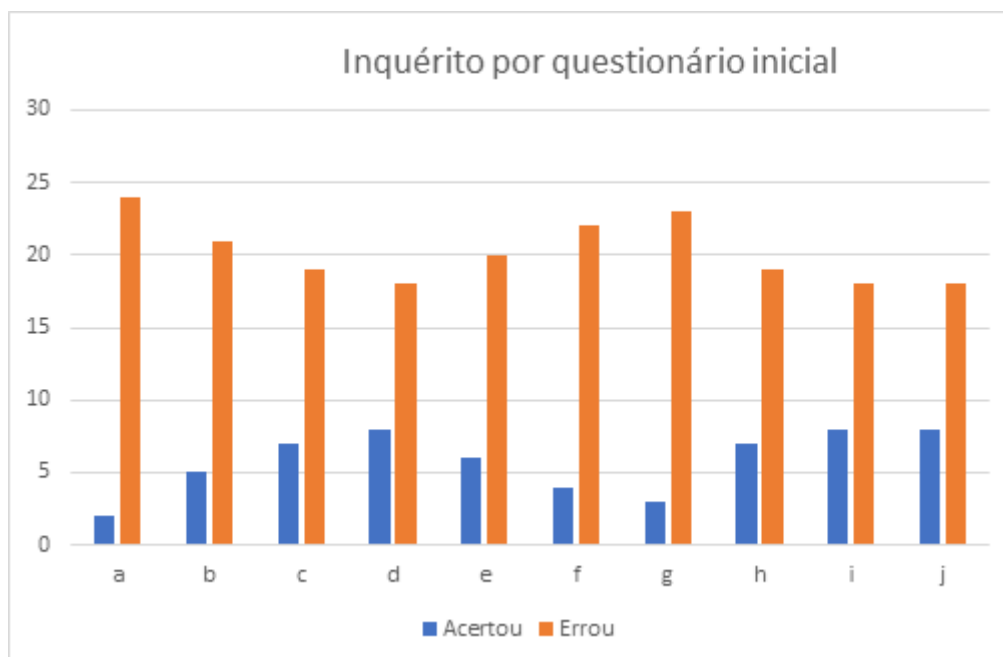


Figura 17 – Avaliação do inquérito por questionário inicial

Na primeira afirmação, “Os direitos são mais importantes que os deveres.”, 24 alunos colocaram um “C” de concordo, pelo que somente 2 colocaram que não concordavam. Na segunda afirmação, “A educação é um dever.”, 21 alunos colocaram um “C” de concordo e os outros 5 alunos colocaram um “N” de não concordo. Na terceira afirmação, “A liberdade é fundamental em democracia.” 7 alunos registaram que concordavam e 19 registaram que não concordavam. Na afirmação seguinte, “Um bom cidadão também tem atitudes agressivas e intolerantes”, 8 colocaram um “N” de não concordo e 18 um “C” de concordo, já na afirmação “Deveríamos ser todos iguais” 6 responderam que concordavam, já os restantes 20 não concordaram. Na afirmação “Posso não aceitar a opinião de outra pessoa porque é diferente da minha” 22 colocaram que não concordavam e 4 que concordavam. Na afirmação “O valor mais importante varia de pessoa para pessoa” 3 registaram que concordavam e 23 que não concordavam. Por fim, na afirmação “No trabalho em grupo, nem todos os elementos têm a mesma importância” 7 colocaram um “N” de não concordo e 19 colocaram um “C” de concordo, já na afirmação “Devo intervir quando ocorrem situações desrespeitosas.” 8 alunos registaram que concordavam e 18 registaram que não concordavam.

Responde a cada uma das perguntas consoante a tua opinião.

1. Lê as afirmações seguintes e assinala cada uma delas com **C**, caso concordes, e com **N**, caso não concordes.
 - a) Os direitos são mais importantes que os deveres.____
 - b) A educação é um dever.____
 - c) A liberdade é fundamental em democracia.____
 - d) Um bom cidadão também tem atitudes agressivas e intolerantes.____
 - e) Deveríamos ser todos iguais.____
 - f) Posso não aceitar a opinião de outra pessoa, porque é diferente da minha.____
 - g) O valor mais importante, varia de pessoa para pessoa.____
 - h) Quando alguém está com um problema, devemos deixá-lo resolvê-lo sozinho.____
 - i) No trabalho em grupo, nem todos os elementos têm a mesma importância.____
 - j) Devo intervir, quando ocorrem situações desrespeitosas.____

Figura 18 – Inquérito por questionário

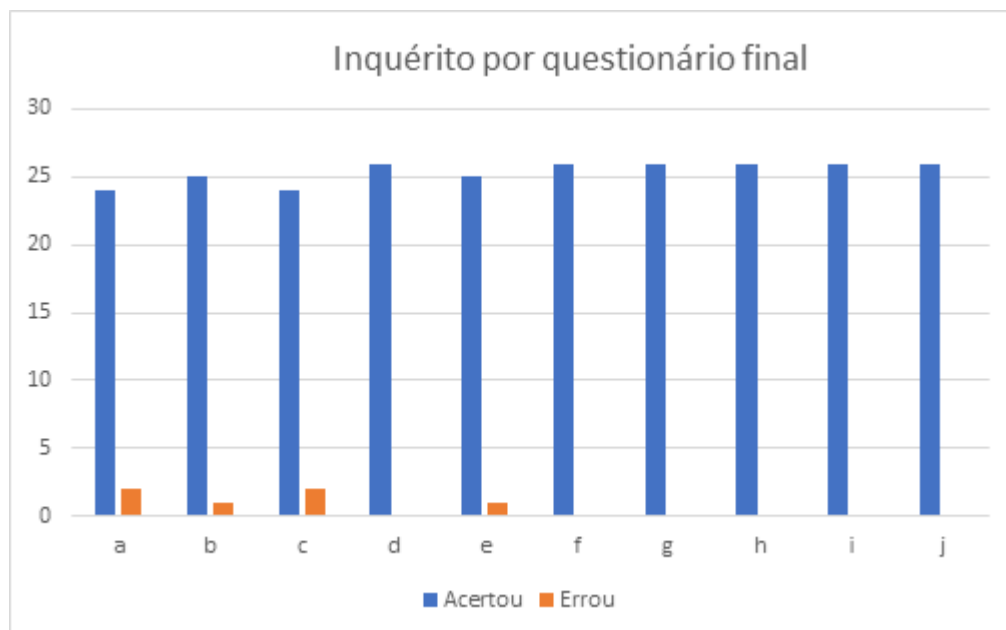


Figura 19 – Avaliação do inquérito por questionário final.

Na primeira afirmação, “Os direitos são mais importantes que os deveres.”, 24 alunos colocaram um “N” de não concordo, pelo que somente 2 colocaram que concordavam. Na segunda afirmação, “A educação é um dever.”, somente um aluno colocou um “C” de concordo e os outros 25 alunos colocaram um “N” de não concordo. Na terceira afirmação, “A liberdade é fundamental em democracia.” 24 alunos registaram que concordavam e somente dois registaram que não concordavam. Na afirmação seguinte, “Um bom cidadão também tem atitudes agressivas e intolerantes”, todos colocaram um “N” de não concordo, já na afirmação “Deveríamos ser todos iguais” somente um colocou que concordava, já os restantes colocaram que não concordavam. Na afirmação “Posso não aceitar a opinião de outra pessoa porque é diferente da minha” todos colocaram que não concordavam e na afirmação “O valor mais importante varia de pessoa para pessoa” todos registaram que concordavam. Por fim, na afirmação “No trabalho em grupo, nem todos os elementos têm a mesma importância” todos colocaram um “N” de não concordo, já na afirmação “Devo intervir, quando ocorrem situações desrespeitosas.” todos os alunos registaram que concordavam.

8. Lê as afirmações seguintes e assinala cada uma delas com C, caso concordes, e com N, caso não concordes.

a) Os direitos são mais importantes que os deveres. N

b) A educação é um dever. N

c) A liberdade é fundamental em democracia. C

d) Um bom cidadão também tem atitudes agressivas e intolerantes. N

e) Deveríamos ser todos iguais. N

f) Posso não aceitar a opinião de outra pessoa, porque é diferente da minha. N

g) O valor mais importante, varia de pessoa para pessoa. C

h) No trabalho em grupo, nem todos os elementos têm a mesma importância. N

i) Devo intervir, quando ocorrem situações desrespeitosas. C

8. Lê as afirmações seguintes e assinala cada uma delas com C, caso concordes, e com N, caso não concordes.

a) Os direitos são mais importantes que os deveres. N

b) A educação é um dever. N

c) A liberdade é fundamental em democracia. C

d) Um bom cidadão também tem atitudes agressivas e intolerantes. N

e) Deveríamos ser todos iguais. N

f) Posso não aceitar a opinião de outra pessoa, porque é diferente da minha. N

g) O valor mais importante, varia de pessoa para pessoa. C

h) No trabalho em grupo, nem todos os elementos têm a mesma importância. N

i) Devo intervir, quando ocorrem situações desrespeitosas. C

8. Lê as afirmações seguintes e assinala cada uma delas com C, caso concordes, e com N, caso não concordes.

a) Os direitos são mais importantes que os deveres. N

b) A educação é um dever. N

c) A liberdade é fundamental em democracia. C

d) Um bom cidadão também tem atitudes agressivas e intolerantes. N

e) Deveríamos ser todos iguais. N

f) Posso não aceitar a opinião de outra pessoa, porque é diferente da minha. N

g) O valor mais importante, varia de pessoa para pessoa. C

h) No trabalho em grupo, nem todos os elementos têm a mesma importância. N

i) Devo intervir, quando ocorrem situações desrespeitosas. C

8. Lê as afirmações seguintes e assinala cada uma delas com C, caso concordes, e com N, caso não concordes.

a) Os direitos são mais importantes que os deveres. N

b) A educação é um dever. N

c) A liberdade é fundamental em democracia. C

d) Um bom cidadão também tem atitudes agressivas e intolerantes. N

e) Deveríamos ser todos iguais. N

f) Posso não aceitar a opinião de outra pessoa, porque é diferente da minha. N

g) O valor mais importante, varia de pessoa para pessoa. C

h) No trabalho em grupo, nem todos os elementos têm a mesma importância. N

i) Devo intervir, quando ocorrem situações desrespeitosas. C

Figura 20 – Exemplos de inquéritos por questionário preenchidos.

Verifiquei, através da análise e comparação do gráfico relativo ao questionário inicial com o gráfico do questionário final, que o projeto de investigação teve impacto nos alunos, registando-se imensas mudanças de opinião (de concordo para não concordo ou vice-versa) relativamente a determinadas situações e conteúdos diretamente relacionados com a educação para a cidadania.

Relativamente ao Diários de Turma, as participações dos alunos não foram muito constantes, no entanto, consegui analisar que o tipo de afirmações referidas foi sendo mais pertinentes e de maior relevância, e percebi também que às quintas e sextas-feiras, dia em que não tinha estágio e que não estava presente no contexto, os alunos raramente escreviam no Diário de Turma. Diferentemente dos Diários de Turma, nos Conselhos de Turma, o número de alunos a participar neste momento semanal aumentou de semana para semana, assim como a quantidade de intervenções pertinentes.

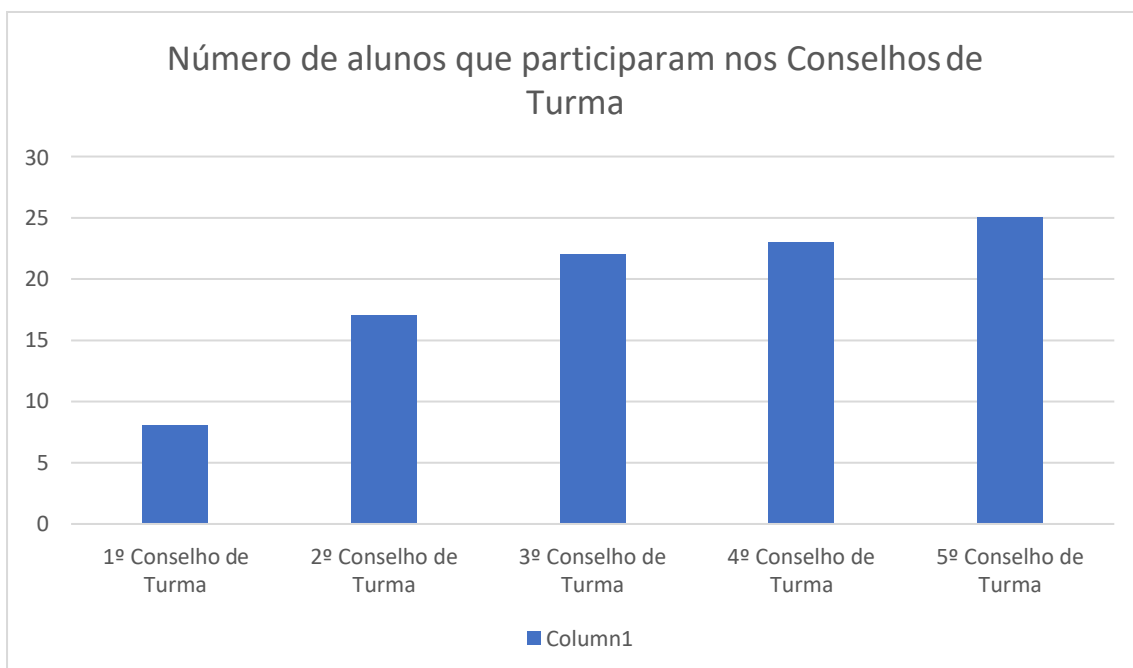


Figura 21 – Participação semanal dos alunos nos Conselhos de Turma

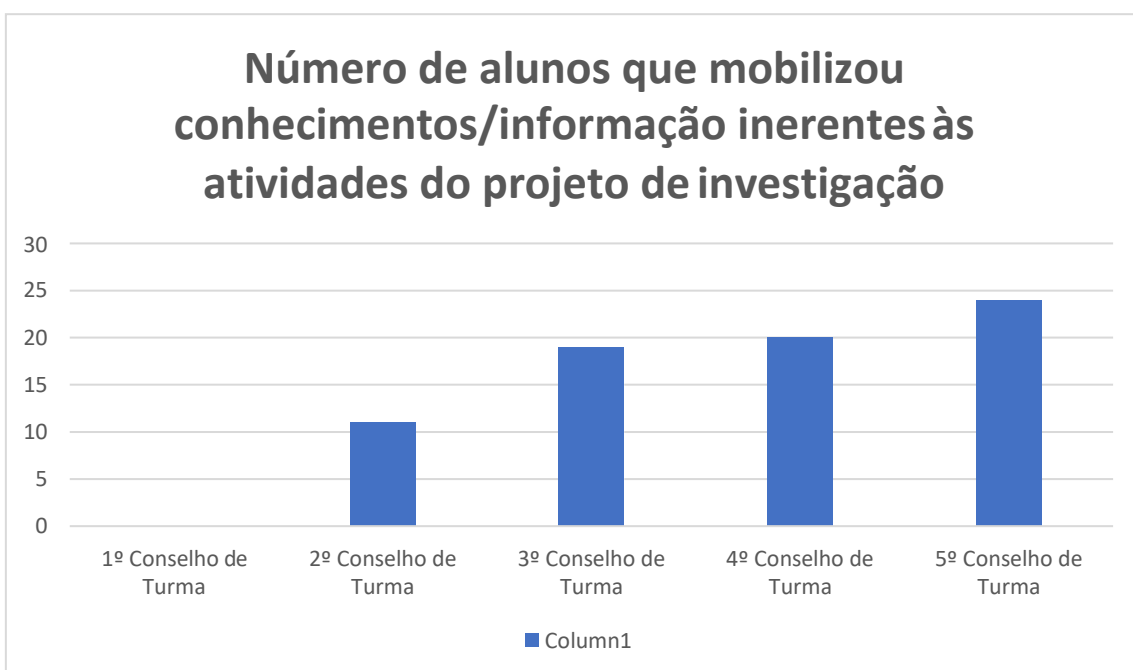


Figura 22 – Avaliação da intervenção dos alunos nos Conselhos de Turma

Como se pode constatar em ambos os gráficos, houve um aumento constante de semana para semana, quer no número de intervenientes no Conselho de Turma, quer no número de alunos a mobilizar conhecimentos e informações trabalhadas e sistematizadas ao longo das várias atividades inerentes ao projeto de investigação. Com isto, posso constatar que, de facto, a minha intervenção teve impacto e surtiu efeito quer nos conhecimentos dos alunos

relativamente à cidadania, como na própria dinâmica da turma, que se tornou mais interventiva, responsável e capaz de gerir a maioria das situações inerentes ao grupo.

A última atividade, “Escolhe e argumenta”, permitiu-me também recolher informação e avaliar a influência do meu projeto de intervenção, que consistiu em educar para a cidadania através das várias áreas disciplinares. Nesta atividade, escolhi intencionalmente determinadas situações fictícias, mas muito similares às que ocorrem ou que poderiam ocorrer no quotidiano dos alunos. Face a estas situações, os alunos tiveram capacidade de argumentar, fosse qual fosse a sua posição, tendo todos participado, mobilizando conhecimentos acerca dos conteúdos trabalhados nas várias atividades implementadas por mim, como é referido no ponto 3.11.

Capítulo quarto

Considerações finais

Este projeto de investigação, como referi na introdução, tinha como objetivo articular a educação para a cidadania com as várias áreas disciplinares, de modo a ser trabalhada com maior frequência e de forma contextualizada e continuada. Sendo uma turma que apresentou desde logo poucos conhecimentos nesta área e revelou ter bastantes conflitos internos e pouca autonomia na resolução dos mesmos, fez todo o sentido optar por esta área de trabalho. Para além da importância de explorar o tema da cidadania devido às características do contexto, é uma área de extrema importância, visto que, na minha perspetiva, a escola não serve somente para a transmissão de conhecimentos, mas também, e principalmente para a formação de cidadãos informados, com espírito crítico, preparados para a vida em sociedade, dotados de valores considerados fundamentais.

Para mim, era importante que os alunos tivessem conhecimentos básicos e fundamentais no que concerne à educação para a cidadania, que estes estivessem familiarizados com os direitos humanos universais, com os valores e práticas democráticos e com os valores fundamentais, procurando que fossem um grupo mais respeitador e cooperativo entre si. Assim sendo, optei por realizar conselhos de turma semanais, com recurso ao diário de turma, e atividades que resultassem na aquisição de conhecimentos multidisciplinares, que fossem capazes de mobilizar para várias situações e que se refletissem nas suas práticas diárias, dentro e fora da sala de aula. As atividades resultaram sempre em momentos de reflexão, que permitiu que os alunos expusessem as suas opiniões e posições face a estas questões relacionadas com a educação para a cidadania.

Inspirando-me no Movimento da Escola Moderna, recorri a um instrumento, o Diário de Turma, que revelou ser de grande importância durante a implementação do meu projeto de investigação, uma vez que serviu para que os alunos participassem ativamente na vida da turma, tomando decisões face a vários assuntos, debatendo determinadas questões, gerindo situações de conflito e sugerindo ideias para implementar na prática, uma vez que são eles o foco do ensino, os alunos, seus interesses e as suas necessidades. Esta participação, na prática, dava-se durante os momentos de Conselho de Turma, onde havia semanalmente um presidente que mediava o conselho e um secretário que registava os principais assuntos debatidos e as opções de resolução dos mesmos, sendo uma forma de experimentar a participação e

intervenção num contexto, o que serve de preparação para a vida na sociedade democrática. Desta forma, pretendi que os alunos tivessem um espírito crítico face a determinadas situações, tivessem sempre, em qualquer circunstância, em atenção os valores democráticos, os direitos humanos universais e os valores fundamentais, que variam de pessoa para pessoa, consoante as suas vivências. Os alunos foram salientando ao longo das várias semanas que aquele momento democrático e interativo era extremamente importante, pois sentiam-se valorizados e sentiam que a sua “voz” era ouvida e tida em consideração, o que me fez perceber realmente a importância deste momento que deve ser realizado semanalmente. Considero esta prática pedagógica muito importante e enriquecedora, que se centraliza no aluno e tem como foco as suas necessidades e interesses como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Fiquei impressionada com a capacidade de argumentação e de mobilização de conhecimentos transmitidos ao longo das várias atividades inerentes ao projeto pedagógico, que foi crescendo gradualmente de semana para semana e isso refletiu-se nos Conselhos de Turma. À medida que fui colocando em prática as várias atividades e com o avançar dos Conselhos de Turma, verificou-se uma melhoria não só no número de alunos a intervir, mas também na assertividade dessas intervenções. Também a capacidade de resolução de conflitos foi melhorando gradualmente, com menor orientação da minha parte e mais autonomia e responsabilidade por parte dos alunos.

Foi notória a evolução e alteração de opiniões dos alunos quando comparamos o inquérito por questionário inicial com o inquérito por questionário final, o que me deixou muito agradada, percebendo que os alunos retiveram os vários conteúdos, sendo este mais um elemento de avaliação, embora mais abrangente ao nível do que foi trabalhado nas várias atividades.

Na minha opinião, um bom professor é aquele que motiva os alunos a gostar de aprender e que tem em consideração as suas opiniões e ideias. Penso que as atividades que realizei foram apelativas para os alunos porque foquei-me muito em conseguir momentos de reflexão e comunicação entre alunos de diferentes perspetivas e conceções.

Relativamente ao modelo de intervenção ao nível educativo no âmbito da educação para a cidadania, as minhas práticas foram inspiradas no modelo curricular “comunidade justa”, ainda que não numa perspetiva de escola democrática, mas sim cingindo-me à turma, uma turma com valores e práticas democráticas. Como este modelo defende, os conteúdos

disciplinares são os estabelecidos, como se pode perceber pela tabela que apresenta a sequência pedagógica que estabeleci, mas que premeia a participação ativa e constante dos alunos, desenvolvendo o seu raciocínio moral e competências cruciais à vida numa sociedade democrática.

Como refere a questão-problema deste projeto de investigação, articulei a educação para a cidadania com as várias áreas disciplinares, estudo do meio, matemática, português, expressão motora, expressão musical, expressão plástica e expressão dramática. Não tive grande dificuldade em estruturar atividades integradoras, no entanto, um dos desafios e que considero que é fundamental em qualquer atividade, foi a contextualização das atividades na medida de as tornar mais significativas para os alunos e que os vários momentos das mesmas fizessem sentido e fluíssem adequadamente.

Uma das maiores dificuldades que senti foi a gestão do tempo, que tive de organizar com a professora cooperante, visto que o tempo de estágio se tornava reduzido, tendo em consideração que tínhamos de o dividir com as práticas da colega e com as atividades e conteúdos que tínhamos que necessariamente trabalhar. A outra dificuldade com que me deparei foi perceber de que forma iria avaliar aprendizagens de forma mais objetiva, dada a natureza das atividades e, por vezes, a abrangência e subjetividade destas atividades.

Um aspeto que não poderia deixar de ressaltar foi a ótima relação que estabeleci quer com os alunos, quer com a professora cooperante que permitiram que o estágio fosse uma experiência ainda mais prazerosa. A professora cooperante deu-me alguma liberdade e contribuiu para que me sentisse confiante nas minhas práticas pedagógicas. A minha colega de estágio também contribuiu para esta experiência positiva, mostrando-se sempre disposta a ajudar.

Adorei trabalhar com este grupo de alunos e com o ambiente escolar que vivi naquele contexto. Nem tudo foi fácil e tive vários momentos de dúvidas em relação à minha prática e ao projeto em si, mas recebendo o feedback por parte dos alunos e percebendo a influência positiva que este projeto teve na dinâmica da turma, fiquei com uma verdadeira sensação de realização, de concretização pessoal e até profissional.

Considero que a realização deste relatório foi interessante, pois levou a que me debruçasse e refletisse mais sobre as minhas práticas e o sobre o quão eficaz seria este projeto, que pretendo, já enquanto professora aplicar nas minhas futuras turmas, pois quero ter uma influência positiva na vida de cada aluno, procurando que cada um deles venha a ser um

cidadão exemplar, informado, dotado de valores fundamentais e preocupado com a comunidade.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M. (2007). *Educação para a Cidadania Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas Práticas*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido de: <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/EducCidadania-DGIDC07.pdf>
- Afonso, N. (2005) A investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico. Porto: ASA (pp.62-110).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania, 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carita, A. (2005). Conflito, moralidade e cidadania na aula. (1.ª ed.). Porto: Campo da Letras – Editores S.A.
- Conselho Nacional de Educação (2007). *Avaliação das Escolas-Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação (s.d.). *Educação e Direitos Humanos: actas/seminário “O Direito à Educação e a Educação dos Direitos”*. Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação
- Constituição da República Portuguesa - VII Revisão Constitucional. (2005). Portugal. Obtido de <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Colégio Internato dos Carvalhos.
- da Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Direção Geral da Educação. (s.d.). Fonte: Direção Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>
- Eduarda dos Santos, M. (2014). *Que Escola?*. Alcochete: Alfarroba.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projecto ser mais: educação para a sexualidade online*. Porto: Porto. Obtido de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64083>

- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a Cidadania* (1.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Fonseca, A. (1994). *Personalidade, Projectos vocacionais e Formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (2009) *Do conceito de cidadania às práticas escolares de formação cívica: doutoramento em educação especialidade em pedagogia*.
- Gollob, R. & Weidinger, W. (2010) *Education for democracy*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Henriques, M., Rodrigues, A., Cunha, F. & Reis, J. (2000). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. (14 de outubro de 1986). Diário da República, 237, 3067-3081. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf
- Leleux, C. (2006). *Educar para a cidadania: valores e orientações dos 5 aos 14 anos* (1.^a ed.). (E. Rodrigues, Trad.) Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., et al (2017) *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Coleção em foco. Porto: Edições ASA.
- Praia, M. (1991). *Desenvolvimento pessoal e social*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Reis, J. (s.d.) *Cidadania na escola: desafio e compromisso*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Obtido de: http://www.instituto-camoes.pt/images/stories/tecnicas_comunicacao_em_portugues/Cidadania/Cidadania%20-%20Cidadania%20Na%20Escola%20-%20Desafio%20e%20Compromisso.pdf
- UNESCO. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Vídeo com música e letra de *Grândola vila morena*: <https://www.youtube.com/watch?v=ci76cKwFLDs>

- Vídeo com música e letra de *Somos livres*:
https://www.youtube.com/watch?v=3QiDFAw_rW8
- Pina, M. (2014) *O tesouro*. Assírio & Alvim. Obtido de:
<https://pt.slideshare.net/turmat2avenida/25-de-abril-o-tesouro>
- Vídeo: *O 25 de abril* - <https://www.youtube.com/watch?v=-SV1EBNYup8>
- Matoso, M., Martins, I. (2006) *Uma mesa é uma mesa. Será?*. Planeta tangerina
- Sobral, C. (2011). *Greve*. Orfeu Negro
- Vídeo sobre a história dos direitos humanos universais:
<https://www.youtube.com/watch?v=quQQrPC7WME>
- Vídeo sobre os direitos humano universais:
<https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDlSs>

Apêndices

Apêndice 1: Quiz sobre os direitos humanos Universais

MENINOS E MENINAS, PREPAREM-SE!

VAMOS COMEÇAR O QUIZ ACERCA DOS
DIREITOS HUMANOS UNIVERSAIS!



Boa sorte a todos!

1.  : Este é o símbolo:

- A – dos Direitos Humanos.
- B – da paz.
- C – da Organização das Nações Unidas (ONU).
- D – da Organização dos Direitos Humanos.

1.  : Este é o símbolo:

- A – dos Direitos Humanos.
- B – da paz.
- C – da Organização das Nações Unidas (ONU).
- D – da Organização dos Direitos Humanos.

2. Quantos países membros integram a ONU?

- A – 38
- B – 193
- C – 197
- D – 200

2. Quantos países membros integram a ONU?

- A – 38
- B – 193
- C – 197
- D – 200

3. Que documento foi criado pela ONU?

- A – A Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- B – A Carta dos Direitos Internacionais.
- C – A Declaração Universal dos Direitos Comuns.
- D – A Carta dos Direitos e deveres.

3. Que documento foi criado pela ONU?

- A – A Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- B – A Carta dos Direitos Internacionais.
- C – A Declaração Universal dos Direitos Comuns.
- D – A Carta dos Direitos e deveres.

4. Quantos artigos tem a Declaração Universal dos Direitos Humanos?

- A – 42
- B – 33
- C – 30
- D – 60

4. Quantos artigos tem a Declaração Universal dos Direitos Humanos?

- A – 42
- B – 33
- C – 30
- D – 60

5. Todas as pessoas têm direitos.

- A – Verdade. Todas têm direitos, menos as que são criminosas.
- B – Falso. Só algumas pessoas têm direitos.
- C – Verdade. Todos têm direitos independentemente das suas características.
- D – Falso. As pessoas só têm direitos quando não têm deveres.

5. Todas as pessoas têm direitos.

- A – Verdade. Todas têm direitos, menos as que são criminosas.
- B – Falso. Só algumas pessoas têm direitos.
- C – Verdade. Todos têm direitos independentemente das suas características.
- D – Falso. As pessoas só têm direitos quando não têm deveres.

6. O que é mais importante: direitos ou deveres?

- A – Direitos.
- B – Deveres.
- C – São igualmente importantes, mas não estão relacionados.
- D – São igualmente importantes e estão relacionados.

6. O que é mais importante: direitos ou deveres?

A – Direitos.

B – Deveres.

C – São igualmente importantes, mas não estão relacionados.

D – São igualmente importantes e estão relacionados.

7. Os Direitos Humanos Universais são importantes...

- A – porque garantem as necessidades fundamentais das pessoas e protegem-nas.
- B – mas nem sempre.
- C – porque permitem que as pessoas façam aquilo que quiserem.
- D – nalguns países.

7. Os Direitos Humanos Universais são importantes...

- A – porque garantem as necessidades fundamentais das pessoas e protegem-nas.
- B – mas nem sempre.
- C – porque permitem que as pessoas façam aquilo que quiserem.
- D – nalguns países.

8. Quando algum direito não é respeitado, as pessoas devem...

- A – não se intrometer.
- B – esperar que alguém resolva o problema.
- C – manifestar-se.
- D – ofender aquele que não está a respeitar algum direito.

8. Quando algum direito não é respeitado, as pessoas devem...

- A – não se intrometer.
- B – esperar que alguém resolva o problema.
- C – manifestar-se.
- D – ofender aquele que não está a respeitar algum direito.





9. Qual destas afirmações não se refere a um direito.

- A – Eu tenho direito a ir à escola.
- B – Eu tenho direito a beber água potável.
- C – Eu tenho direito a viajar para outro continente.
- D – Eu tenho direito à liberdade de expressão.




9. Qual destas afirmações não se refere a um direito.

- A – Eu tenho direito a ir à escola.
- B – Eu tenho direito a beber água potável.
- C – Eu tenho direito a viajar para outro continente.
- D – Eu tenho direito à liberdade de expressão.

10. Qual é o logótipo Universal dos Direitos Humanos:

- A – 
- B – 
- C – 
- D – 

10. Qual é o logótipo Universal dos Direitos Humanos:

- A – 
- B – 
- C – 
- D – 